

SUMÁRIO

Apresentação	01-03
1. Paulo et al. Formação de professores na perspectiva da educação popular interdisciplinar e alternante: uma análise documental da Educampo/UFRGS	04-30
Fernanda dos Santos Paulo -  0000-0002-8022-9379	
Dilmar Luiz Lopes -  0000-0001-6862-8900	
Antonio Marcos Teixeira Dalmolin -  0000-0002-9634-622X	
2.Lima et al. Um olhar dos docentes formadores sobre os elementos estruturantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza	31-49
Viviane de Almeida Lima -  0000-0002-3824-1913	
José Vicente Lima Robaina -  0000-0002-4604-3597	
3. Lima Mittmann et al. Educação do Campo - Ciências da Natureza: enunciabilidades disciplinares em um curso interdisciplinar	50-64
Veronica de Lima Mittmann -  0000-0002-2751-4234	
Claudia Glavam Duarte -  0000-0002-8608-5855	
4. Fonseca et al. Práticas Pedagógicas na/da Educação do Campo: uma revisão nos Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (2010-2024)	65-85
Carlos Ventura Fonseca -  0000-0002-7464-0065	
Fernanda Bianca Hesse -  0000-0003-3222-9873	
5.Nigra Salgado et al. Estágio da Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática: articulações dos conteúdos teóricos numa abordagem freireana	86-103
Gabriele Nigra Salgado -  0009-0006-1412-9691	
Kátia da Costa Leite -  0000-0002-9032-9680	
Anelise Girardi -  0000-0002-8953-8952	
Elizandro Maurício Brick -  0000-0002-6890-9566	
6.Silva et al. O estágio supervisionado de regência no ensino de Biologia e de Física: reflexões na perspectiva freiriana para a formação de educadores do campo no Semiárido piauiense	104-127
Alexandre Leite dos Santos Silva -  0000-0002-8239-9240	
Suzana Gomes Lopes -  0000-0001-9071-9585	
7.Netto et al. Dimensões da Educação Ambiental nas Licenciaturas em Educação do Campo da Região Sul	128-143
Daiane Netto -  0000-0003-0426-6255	
Marilisa Bialvo Hoffmann -  0000-0002-9699-2248	
8.Seliane Pereira Witt et al. Quilombolas: experiências de acesso e permanência no Ensino Superior	144-161

Neila Seliane Pereira Witt -  0000-0002-0174-8489

Sirlei da Rosa Lemos -  0009-0002-5461-852X

Sabrina Farias Rodrigues -  0000-0002-5710-7509

9.Oliveira Dourado et al. Botânica da feira livre: alfabetização e iniciação científica na educação básica **162-185**

Diego Augusto Oliveira Dourado -  0000-0002-0472-7421

Cecilia de Fátima Castelo Branco Rangel de Almeida -  0000-0002-9535-5677

10.Assunção Santos. Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença **186-201**

Suelen Assunção Santos - 0000-0001-7658-8670

11.Dal Pizzol et al. A Organização Pedagógica das Escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR **202-221**

Andreina Lilian Ervite -  0009-0004-5257-9998

Andrieli Dal Pizzol -  0000-0002-4878-476X

APRESENTAÇÃO

Em 2024, comemoramos os 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza (EduCampo) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Iniciada em 2014, a partir do Edital nº 02/2012 da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), a EduCampo/UFRGS vêm atuando na formação de professores na área das Ciências da Natureza, com ênfase nos processos formativos voltados à agroecologia, economia solidária, sustentabilidade, sociobiodiversidade e respeito às memórias bioculturais dos territórios e comunidades do campo.

Neste contexto, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) caracterizam-se como uma graduação que traz um novo modelo de formação docente, alicerçado em práticas interdisciplinares por meio da docência compartilhada em nível superior, particularmente nas Ciências da Natureza. Um diferencial das LEdoC diz respeito à formação por Área de Conhecimento associada a um Regime de Alternância, almejando que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos dos espaços educativos escolares e não escolares.

Dessa maneira, a fim de celebrar os 10 da Licenciatura em Educação do Campo na UFRGS e fazer este registro histórico, o presente dossiê, intitulado LICENCIATURA EM

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS apresenta trabalhos que versam sobre a formação nas LEdoC em diferentes contextos brasileiros, bem como, tangencia desafios presentes na implantação, desenvolvimento e permanência destes cursos nas universidades públicas. Neste sentido, acreditamos que o registro histórico dos olhares dos pesquisadores a partir das demandas e experiências locais, traz a materialidade do que ainda precisamos avançar em termos de formação docente de professores de ciências no contexto da Educação do Campo.

Temáticas importantes como a execução e particularidades dos estágios de docência; os pressupostos e elementos estruturantes nos cursos; os desafios do regime de alternância e do trabalho interdisciplinar; a realidade das classes multisseriadas no campo; a complexidade dos processos envolvidos na Educação Ambiental; as potencialidades dos espaços educativos não-escolares, como a Feira Livre; a necessidade de diálogo com as comunidades tradicionais e da educação matemática a partir dos saberes do campo, se fazem presentes neste dossiê, que certamente colaborará com pesquisas e projetos que venham a dialogar com as Licenciaturas em Educação do Campo na área das Ciências da Natureza. Pensar os desafios da formação de professores de Ciências na realidade atual é, também, um comprometimento ético contra o negacionismo científico e climático, que vem comprometendo a existência da vida, em todas as suas formas.

Desejamos a todos/as uma ótima leitura, com votos de que este Dossiê permita articulações e novas reflexões no fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo nas Universidades Brasileiras, enquanto direito dos povos e comunidades do campo a uma educação gratuita, de qualidade, laica e que dialogue com a diversidade que marca a população brasileira.

Porto Alegre, agosto de 2025.

Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann (FACED/UFRGS e PPGEI/UFRGS)
Dra. Tatiana Souza de Camargo (FACED/UFRGS e PPGEI/UFRGS)
Dra. Aline Guterres Ferreira (PPGEI/UFRGS)
(Organizadoras)

Recebido em: 01 ago. 2025.
Aprovado em: 18 ago. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: autores

Formação de professores na perspectiva da Educação Popular interdisciplinar e alternante: uma análise documental da EduCampo/UFRGS

*Teacher Education from the Perspective of Interdisciplinary and Alternating
Popular Education: A Documental Analysis of EduCampo/UFRGS*

*Formación de Docentes desde la Perspectiva de la Educación Popular
Interdisciplinaria y Alternante: Un Análisis Documental de
EduCampo/UFRGS*

Fernanda dos Santos Paulo¹

<https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

Dilmar Luiz Lopes²

<https://orcid.org/0000-0001-6862-8900>

Antonio Marcos Teixeira Dalmolin³

<https://orcid.org/0000-0002-9634-622X>

RESUMO: O artigo analisa os desafios e contribuições do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco na integração da Educação Popular no currículo. O objetivo é investigar a implantação do curso, avaliando possibilidades, dificuldades e contradições encontradas entre 2014 e 2024. A pesquisa, de natureza documental, qualitativa e exploratória, utiliza como corpus os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs). O referencial teórico baseia-se na Educação Popular, destacando princípios filosóficos e políticos, a Pedagogia da Alternância, que articula educação e trabalho, e a interdisciplinaridade como método e conteúdo na construção do conhecimento. Os resultados mostram que o EduCampo adota uma abordagem interdisciplinar e de alternância, conectando teoria e prática com os saberes locais das comunidades rurais. Essa formação docente busca atender às populações do campo, promovendo justiça social e emancipação. Conclui-se que a articulação política com os Núcleos Comunitários fortalece a coerência da proposta pedagógica, assegurando especificidade e relevância na formação de educadores capazes de transformar realidades no campo, contribuindo para a consolidação de uma Educação Básica

¹ Educadora Popular. Doutora em Educação. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre. E-mail: fernandapaulofreire@gmail.com

² Doutor em Educação. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre. E-mail: dilmar.lopes@ufrgs.br

³ Doutor em Educação em Ciências. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre. E-mail: antoniiodalmolin@gmail.com

crítica e de qualidade social para as comunidades rurais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Educação do Campo; Formação de Professores.

ABSTRACT: The article analyzes the challenges and contributions of the Bachelor's Degree in Rural Education – Natural Sciences (EduCampo) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), focusing on the integration of Popular Education into the curriculum. The objective is to investigate the implementation of the course, evaluating the possibilities, difficulties, and contradictions encountered between 2014 and 2024. The research, which is documentary, qualitative, and exploratory in nature, uses the Pedagogical Course Projects (PCPs) as its corpus. The theoretical framework is based on Popular Education, highlighting its philosophical and political principles, the Pedagogy of Alternation, which links education and work, and interdisciplinarity as both a method and content in knowledge construction. The results show that EduCampo adopts an interdisciplinary and alternating approach, connecting theory and practice with the local knowledge of rural communities. This teacher training aims to meet the needs of rural populations, promoting social justice and emancipation. It is concluded that the political articulation with Community Centers strengthens the coherence of the pedagogical proposal, ensuring specificity and relevance in the training of educators capable of transforming rural realities, contributing to the consolidation of a critical and socially relevant Basic Education for rural communities.

KEYWORDS: Popular Education; Rural Education; Teacher Training.

RESUMEN: El artículo analiza los desafíos y contribuciones del curso de Licenciatura en Educación del Campo – Ciencias de la Naturaleza (EduCampo) de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), con un enfoque en la integración de la Educación Popular en el currículo. El objetivo es investigar la implementación del curso, evaluando las posibilidades, dificultades y contradicciones encontradas entre 2014 y 2024. La investigación, de naturaleza documental, cualitativa y exploratoria, utiliza como corpus los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPCs). El marco teórico se basa en la Educación Popular, destacando sus principios filosóficos y políticos, la Pedagogía de la Alternancia, que articula educación y trabajo, y la interdisciplinariedad como método y contenido en la construcción del conocimiento. Los resultados muestran que EduCampo adopta un enfoque interdisciplinario y de alternancia, conectando teoría y práctica con los saberes locales de las comunidades rurales. Esta formación docente busca atender a las poblaciones del campo, promoviendo justicia social y emancipación. Se concluye que la articulación política con los Núcleos Comunitarios fortalece la coherencia de la propuesta pedagógica, asegurando especificidad y relevancia en la formación de educadores capaces de transformar realidades en el campo, contribuyendo a la consolidación de una Educación Básica crítica y de calidad social para las comunidades rurales.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular; Educación Rural; Formación de Profesores.

Introdução

A Educação do Campo não é um projeto neutro: ela expressa, de forma explícita, a disputa de classe presente na sociedade e na educação. Essa modalidade educativa nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre as políticas públicas de educação. Seus objetivos se vinculam a questões do trabalho, da cultura popular, do conhecimento e das lutas sociais camponesas, bem como às suas implicações na construção de um projeto societário alternativo.

Enquanto processo histórico, a Educação do Campo resulta de acúmulos, práticas sociais e debates ainda em curso. Caldart (2012, p. 257) destaca que, como conceito em construção, ela “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”, sem, contudo, se descolar do movimento social e político que lhe deu origem.

Essa concepção constitui e estrutura um projeto específico de Educação do Campo, o qual, por sua vez, está inserido em uma totalidade maior: a de um projeto de sociedade. Nesse horizonte, a Educação Popular emerge como eixo articulador desta proposta formativa. Concebida como prática político-pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos e enraizada nas lutas populares, a Educação Popular, inspirada em Paulo Freire, compreende o saber como construção coletiva, situada e transformadora. Trata-se de uma corrente político-pedagógica fundada na Pedagogia Crítica⁴ (Freire, 2028), que reconhece a educação como prática social e ato político.

A origem e o desenvolvimento do projeto curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFRGS trazem consigo elementos fundantes de sua proposta formativa, pautada na formação de educadores comprometidos com as populações do campo, historicamente mobilizadas por uma educação pública de qualidade. Esses educadores devem estar aptos a atuar em espaços escolares e não escolares, contribuindo para a construção de uma Educação Básica do e no campo que articule teoria e prática em um currículo crítico, conforme perspectiva defendida por Giroux (1997).

A proposta curricular do curso estrutura-se em três perspectivas teórico-metodológicas fundamentais: (a) a matriz teórica da Educação Popular; (b) a Pedagogia da Alternância; e (c) a interdisciplinaridade como princípio orientador da superação da fragmentação dos saberes nos processos de formação docente. A implementação do curso representa um importante desafio para a educação no campo, sobretudo no que diz respeito à garantia da qualidade de

⁴ Para Paulo Freire, a pedagogia crítica é uma prática educativa comprometida com a transformação social, fundamentada na consciência do inacabamento humano e na capacidade de intervenção no mundo. Parte da compreensão de que todos os sujeitos são históricos, inacabados e educáveis, e que essa inconclusão abre espaço para a curiosidade, para a busca e para a esperança - elementos centrais do processo educativo. A pedagogia crítica se constitui como uma ação ética, estética, política e dialógica que respeita a experiência, a cultura e o saber dos educandos. Trata-se de uma prática que desafia o fatalismo e a imobilidade, promovendo a leitura crítica do mundo como base para a leitura da palavra, e assumindo a educação como ato de liberdade e de compromisso com a justiça social. Ao professor ou professora, cabe o papel de criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos da história, capazes de conhecer, transformar e sonhar com um mundo mais humano.

vida de seus povos. Com base no referencial teórico assumido (Freire, 1987; Brandão, 2025; Caldart, 2023), observa-se que a proposta conseguiu avançar na articulação entre saberes locais e acadêmicos por meio dos Núcleos Comunitários, implantados a partir de 2023, como forma de assegurar coerência e especificidade à formação.

Para responder aos objetivos deste artigo, adota-se o recurso metodológico da pesquisa qualitativa em educação, por meio da análise documental. Os procedimentos de investigação foram realizados a partir do estudo e levantamento de questões emergentes dos Projetos Pedagógicos do Curso (UFRGS, 2013 e 2018), tendo como questões norteadoras: (a) como se expressa a dimensão interdisciplinar na formação docente?; (b) de que forma a Pedagogia da Alternância potencializa os espaços/tempos formativos?; (c) como as referências e práticas do campo da Educação Popular são incorporadas à proposta curricular?

Assim, o objetivo deste artigo é analisar como os princípios da Educação Popular, da Pedagogia da Alternância e da interdisciplinaridade estão incorporados nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2014 a 2024.

Contexto e origem da Educação do Campo na UFRGS

A Educação do Campo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem suas raízes na implementação do Programa Especial de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo– Ciências da Natureza (EduCampo). Esse curso foi concebido em resposta ao Edital nº 02/2012 do Ministério da Educação (MEC), vinculado ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O objetivo central era formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com foco em áreas como Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas.

O Curso de Licenciatura Educação do Campo – Ciências da Natureza foi aprovado como Programa Especial de Graduação (PEG) por meio da Resolução nº 30/2014 pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Ele previa três entradas com 120 estudantes, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Hoje, a Educampo já formou quatro turmas, tendo a quarta concluído o curso em dezembro de 2024.

A primeira turma da EduCampo, iniciada em 2014, seguiu o regime de alternância, que combina períodos de formação no campus universitário (Tempo-Escola) e nas comunidades

camponesas (Tempo-Comunidade). Esse modelo pedagógico promove a integração entre teoria e prática, valorizando os saberes e as vivências das populações do campo.

Desde então, quatro turmas foram implementadas nos mesmos moldes, formando educadores capacitados para atuar em escolas rurais e em outros espaços educativos vinculados ao desenvolvimento sustentável do meio rural. Essa continuidade reforça o compromisso institucional com a formação de profissionais comprometidos com os territórios, capazes de articular saberes acadêmicos e populares em prol da justiça social e da permanência qualificada no campo.

A proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza Educação do Campo (UFRGS, 2013) - é organizada no regime de alternância, que combina *Tempo-Universidade* e *Tempo-Comunidade*. Essa metodologia busca conectar a formação teórica, realizada no campus universitário, com a prática pedagógica desenvolvida diretamente nas comunidades camponesas. A estrutura do curso é interdisciplinar, com foco na área de Ciências da Natureza, incluindo conteúdos de Química, Física, Biologia, Matemática e Ciências Agrárias, abordados de forma integrada e contextualizada às realidades do campo.

O currículo também promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão desde as etapas iniciais, garantindo que as atividades acadêmicas sejam orientadas pelas demandas e especificidades das comunidades rurais. O objetivo é formar educadores capazes de atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo, bem como em espaços educativos não escolares, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a valorização das territorialidades culturais das populações do campo.

A parceria entre a Faculdade de Educação (FACED) e a Faculdade de Agronomia (FAGRO) foi importante para o desenvolvimento do curso, unindo conhecimentos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, o curso dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, 2002, e com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS, que prioriza a inclusão, a diversidade e a formação de professores para atender às demandas das populações do campo.

A EduCampo consolidou-se como uma referência no ensino superior, não apenas pela formação de professores, mas também pela sua contribuição para a luta por uma educação pública diferenciada e de qualidade para as comunidades rurais, respeitando suas especificidades culturais, sociais e políticas. Entre os anos de 2014 e 2022 foram formadas quatro turmas de licenciandos em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Na Turma 5 (2023/1) do curso EduCampo da UFRGS, foram previstos dois núcleos comunitários como estratégia para descentralizar as atividades do Tempo-Universidade, anteriormente realizadas no campus da universidade, para espaços nas comunidades. Ao construir redes de interação com as comunidades, esses núcleos são organizados em parceria com prefeituras ou instituições locais, mediante Termos de Cooperação⁵, e devem oferecer infraestrutura para aulas, alimentação e atividades experimentais. Destinam-se a estudantes provenientes de populações do campo, como agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e professores das escolas do campo. As atividades realizadas nesses núcleos seguem o modelo de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, promovendo práticas educativas interdisciplinares que dialoguem com as demandas locais. Além disso, as instituições parceiras ficam responsáveis por garantir o espaço para as aulas, transporte e apoio aos estudantes, fortalecendo a relação entre a universidade e os territórios rurais e contribuindo para uma formação contextualizada e integrada às necessidades das comunidades.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na pesquisa documental como método principal de investigação. A pesquisa documental é amplamente utilizada em estudos educacionais por permitir a análise de registros escritos — oficiais ou institucionais — com o objetivo de compreender fenômenos sociais, educacionais e políticos (Lüdke; André, 1986).

O corpus da pesquisa é constituído por documentos oficiais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com destaque para os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, referentes aos anos de 2013 e 2018. Também foram consultadas resoluções normativas, regimentos internos, atas de colegiado, relatórios institucionais e documentos legais relacionados à regulamentação da Educação do Campo. A seleção dos Projetos Pedagógicos do Curso justifica-se por sua

⁵ Conforme o disposto na Lei nº 13.019/2014, o Termo de Cooperação é o instrumento jurídico adequado para formalizar parcerias sem transferência de recursos financeiros, entre entes públicos. No caso de cooperações técnicas entre universidades federais e prefeituras, tal instrumento é utilizado para viabilizar atividades de ensino, de extensão ou pesquisa, respaldadas também pelo art. 207 da Constituição Federal, que garante a autonomia universitária, e pelo Decreto nº 8.726/2016, que regulamenta os procedimentos dessas parcerias. São os casos das parcerias com as prefeituras das cidades de Nova Santa Rita e Capivari do Sul, ambas situadas na região metropolitana de Porto Alegre – RS.

centralidade na compreensão da estrutura curricular, dos fundamentos teórico-metodológicos e das práticas pedagógicas adotadas pelo curso EduCampo/UFRGS.

A análise foi orientada por uma abordagem crítica e interpretativa, com base na análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu examinar os conteúdos explícitos e implícitos dos documentos, possibilitando revisitações sucessivas aos materiais, aprofundando a interpretação à luz do referencial teórico adotado. Inspirando-se em Zitkoski (2022), assumiu-se que as experiências formativas inovadoras na Educação do Campo articulam três dimensões indissociáveis:

1. Epistemológica: voltada à construção de conhecimento por meio de pesquisas participativas, temas geradores e diálogo de saberes;
2. Metodológica: centrada na organização curricular interdisciplinar e na docência compartilhada;
3. Política: expressa na adoção da Pedagogia da Alternância como projeto intencional de ruptura com a lógica disciplinar e de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Com base nesse referencial, foram definidas três categorias analíticas norteadoras da análise: a) A Educação Popular na formação docente; b) A Pedagogia da Alternância como fundamento político-pedagógico; c) A interdisciplinaridade como conteúdo e forma organizacional do currículo.

Essas categorias foram utilizadas para orientar o processo de codificação inicial dos documentos e organizar os dados em matrizes analíticas, possibilitando a sistematização de padrões, recorrências e singularidades no material analisado. A triangulação interna entre os pesquisadores foi empregada como estratégia de validação das interpretações, reforçando a confiabilidade da análise. A análise documental teve como objetivo central compreender de que modo os fundamentos da Educação Popular, da Pedagogia da Alternância e da interdisciplinaridade estão incorporados nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFRGS, no período de 2014 a 2024. Procurou-se, ainda, identificar temas relevantes à trajetória do curso, subsidiar a seleção de metodologias adequadas ao contexto rural e diagnosticar aspectos estruturais do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com vistas ao aprimoramento contínuo da proposta formativa.

Breves apontamentos da historicidade da Educação Popular

Segundo Silvia Manfredi (1986), a Educação Popular, para ser reconhecida em uma
Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 04-30, 2025

perspectiva crítica, primeiramente, precisa atuar como prática autônoma. Além disso, deve contribuir para a construção de um saber que sirva como instrumento de libertação para as classes trabalhadoras. Por fim, é uma prática educativa que exerce a capacidade de direção. Segundo Damascene (1988), esses princípios tornam-se ainda mais significativos ao serem analisados no contexto social em que se inserem, considerando a práxis pedagógica como elemento crucial para formar sujeitos políticos.

Para Brandão ([s.d.2]), a Educação Popular é uma prática educativa conectada com as classes populares. Ela promove o protagonismo desses grupos em processos transformadores, combinando prática pedagógica e ação política. No Brasil, a Educação Popular encontrou raízes nos anos 1960, especialmente em movimentos como o de Cultura Popular e o Método Paulo Freire de Alfabetização. Esse conceito se relaciona diretamente com uma crítica à hegemonia política e econômica e propõe uma educação emancipadora e dialogal.

Na América Latina, sua construção tem origem nas experiências culturais e educativas no final da década de 1960. No Brasil, destaca-se pelas práticas de alfabetização popular rural, como as 40 Horas de Angicos, que marcaram sua consolidação como uma pedagogia de base humanista e transformadora (Brandão, [s.d.3]).

Ainda, em conformidade com Brandão ([s.d.], s.p.):

A recente *Educação do Campo* talvez seja a sua melhor evidência. E não ao acaso Demerval Saviani é um dos autores mais lembrados entre os verbetes do Dicionário da Educação do Campo, cuja primeira edição é, relembro, já do século XXI, assim como os documentos que estabelecem a sua proposta 20. De igual maneira neste dicionário Paulo Freire é lembrado de passagem, quando não omitido, e quase sempre apenas através da Pedagogia do oprimido. O mesmo acontece com outros educadores populares da vertente freireano-dialógica, à exceção justamente do verbete: Educação Popular .

Carlos Rodrigues Brandão está articulando uma reflexão sobre as relações e as distinções entre a Educação Popular e a Educação do Campo, destacando a dimensão histórica e política e suas conexões teóricas. Ele aponta para dois aspectos principais:

- a) *Educação Popular como uma matriz crítica e transformadora*: a Educação Popular visa a transformação social ao dar protagonismo às classes populares. Suas raízes nos movimentos dos anos 1960 e 1970, como os de Cultura Popular e o Método Paulo Freire, marcam sua orientação emancipadora e crítica às estruturas hegemônicas políticas e econômicas.
- b) *Educação do Campo como uma concepção política importante, necessária, específica e contemporânea*: destaca que a Educação do Campo é uma manifestação recente, *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 04-30, 2025

consolidada no século XXI. Ao não mencionar no Dicionário (Caldart, 2012) a vinculação da Educação Popular e de autores(as) desta perspectiva sugere que a Educação do Campo pode estar omitindo as relações existentes entre a Educação Popular e Educação do Campo. Ou seja, Brandão observa que, apesar das conexões entre essas vertentes, há lacunas no reconhecimento da contribuição de educadores populares no campo teórico da Educação do Campo, especialmente os de orientação freiriana. A referência a Paulo Freire ser lembrado “de passagem” sugere uma crítica às abordagens que reduzem sua contribuição, especialmente, à obra *Pedagogia do Oprimido*, ignorando sua influência mais ampla e outros estudos existentes.

Brandão busca chamar atenção para a continuidade e os desafios das práticas e teorias da Educação Popular na contemporaneidade, especialmente na forma como se relacionam com a Educação do Campo, inclusive citando as contribuições do Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI (1982). Ele evidencia a necessidade de reconhecer a profundidade histórica e a influência de educadores como Paulo Freire e de experiências como o CEDI e Movimento de Educação de Base - MEB, enquanto também celebra os avanços e especificidades da Educação do Campo, que incorporam questões mais recentes e localizadas.

Brandão retoma um texto escrito em 1981 no livro *A educação como ato político partidário*, afirmando que “um momento do trabalho político de criação de uma nova educação, uma educação sob controle de um poder popular e, portanto, uma Educação Popular” (1988, p. 21). Com isso, o autor reforça a dimensão política constitutiva da Educação Popular, entendendo-a como um processo vinculado à construção de projetos contra-hegemônicos e ao fortalecimento do poder popular nos territórios. Sua afirmação destaca que não há neutralidade na organização do trabalho educativo: ao contrário, trata-se de uma escolha ideológica pela emancipação, realizada em espaços de disputa e criação coletiva de sentidos.

Paulo (2018) apresenta a Educação Popular como práxis que pressupõe uma prática política e pedagógica enraizada nas experiências das classes populares, que busca transformar as relações sociais e promover a emancipação coletiva. Isto é, trata-se de uma perspectiva político-pedagógica, estética, ética e interdisciplinar que integra a práxis educativa com a ação transformadora. Do ponto de vista pedagógico, a Educação Popular valoriza os saberes comunitários e promove o diálogo problematizador como método central, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem contextualizado, significativo e transformador. Politicamente, ela se posiciona como uma prática social de luta contra as

desigualdades e as hegemonias econômicas, educacionais e culturais, defendendo a construção de uma sociedade mais justa, humanizada e igualitária. A Educação Popular, em sua dimensão ética, valoriza o respeito à dignidade humana e reconhece cada sujeito como agente de sua própria história. Essa concepção é humanista e no campo da formação escolar, concebe que a interdisciplinaridade ao buscar articular diferentes campos do saber para responder aos desafios complexos da realidade contribui para a formação humana integral e integradora. Assim, compõe dialogicamente as dimensões sociais, políticas, educacionais e culturais em interação com as políticas intersetoriais (Paulo, 2018; 2023).

Concernente a história da *Educação do Campo* enquanto conceito foi formalizado na *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, em Luziânia (GO). Originalmente chamado de *Educação Básica do Campo*, o termo passou a ser denominado para Educação do Campo em discussões posteriores, incluindo o *Seminário Nacional* de 2002 e a *II Conferência Nacional* de 2004. (Mollina; Caldart; Kolling, 2002). O conceito busca contrapor a Educação Rural tradicional, trazendo uma perspectiva que valorize as especificidades dos povos do campo e suas demandas educativas em consonância com suas realidades socioculturais.

Em estudos recentes que tratam da Educação do Campo, observamos a relação entre os princípios da Educação Popular e as políticas públicas voltadas à formação de professores na Educação do Campo, revelando um compromisso com práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras. No campo das metodologias de formação docente, a Educação Popular tem se destacado por sua capacidade de reconhecer e dialogar com a diversidade e a complexidade dos territórios rurais (Lavor; Andrade; Paz, 2024). Trata-se de uma perspectiva político-pedagógica fundamentada na pedagogia crítica, que orienta práticas educativas comprometidas com a transformação social e com a valorização dos saberes populares, constituindo-se como eixo estruturante no processo de formação de professores para a Educação do Campo. O texto enfatiza a importância de formar professores que sejam capazes de adaptar suas práticas à diversidade cultural e social do campo. Da mesma forma, a interação entre escola e família aparece como um elemento fundamental, destacando o papel das políticas públicas em fortalecer a conexão entre escola e comunidade (Santos, 2024). O conceito de Educação Popular aparece vinculado à luta histórica por direitos educacionais no campo e pela construção de uma pedagogia que atenda às necessidades das comunidades rurais. Além disso, os desafios enfrentados no ensino multisseriado e na formação docente evidenciam a necessidade de maior

alinhamento entre as demandas das comunidades rurais e as práticas pedagógicas adotadas (Silva Junior, 2024). Por fim, os movimentos sociais são reconhecidos como cruciais na construção de uma Educação do Campo inclusiva e antirracista, influenciando políticas públicas que promovam a inclusão e a justiça social (Costa, et al., 2024). Educação Popular é mencionada no contexto das práticas educativas promovidas por movimentos sociais, especialmente na luta contra desigualdades e discriminação no campo. Essa intersecção entre teoria e prática reafirma a importância de uma formação docente crítica, situada e comprometida com as realidades do campo.

A Educação Popular baseia-se em uma perspectiva político-pedagógica que busca promover a emancipação das pessoas e valoriza o diálogo como elemento central na construção do conhecimento contextualizado, crítico e situado eticamente. Quando associada à formação de professores, essa perspectiva destaca a importância de prepará-los para trabalhar em realidades específicas, como as das comunidades rurais. Nesses contextos, é fundamental respeitar os saberes locais e incentivar uma educação que seja crítica e transformadora.

Lavor, Andrade e Paz (2024) apontam que as metodologias ativas, inspiradas nos princípios da Educação Popular, ajudam a fortalecer a autonomia dos estudantes e favorecem práticas pedagógicas adaptadas às particularidades de cada comunidade. Nesse mesmo sentido, Silva Junior (2024) destaca a relevância dessa abordagem na formação de professores que enfrentam os desafios das classes multisseriadas e das comunidades rurais. Demonstra como a formação docente pode ser uma ferramenta de resistência e de promoção da justiça social.

As contribuições dos autores destacam a estreita relação entre os princípios da Educação Popular e as políticas públicas voltadas à formação de professores no contexto da Educação do Campo. A abordagem enfatiza a importância de práticas pedagógicas emancipatórias, que valorizem os saberes locais e promovam o protagonismo das comunidades rurais. Por exemplo, metodologias ativas, como relatado no artigo de Lavor et al. (2024), fortalecem a autonomia dos estudantes e a contextualização da aprendizagem. Esse alinhamento reflete um esforço de consolidar uma educação crítica e transformadora como direito das populações do campo, respaldado por legislações como o PRONACAMPO e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFRGS dialoga diretamente com esses achados, pois adota a pedagogia da alternância e uma matriz curricular interdisciplinar que integra as dimensões comunitárias e acadêmicas. Essa estrutura curricular, descrita nos documentos do curso, privilegia práticas docentes baseadas

em contextos reais e demandas locais, promovendo uma formação alicerçada na justiça social e no reconhecimento das especificidades culturais e econômicas do campo. Além disso, o curso incorpora a Educação Popular como eixo importante, potencializando a formação de professores capazes de enfrentar os desafios de classes multisseriadas e fomentar uma educação antirracista e inclusiva.

De tal modo, a Educação Popular não é apenas uma orientação para o planejamento pedagógico; ela posiciona o professor como um agente de transformação, especialmente em contextos historicamente marginalizados, reforçando o papel da educação como um instrumento de mudança.

A Educação Popular e alguns pressupostos da Educação do Campo

Historicamente, o conceito de Educação Popular foi utilizado com outros sentidos, o que permitiu a ambiguidade do termo (Paulo, 2018). Ou seja, a compreensão de Educação Popular enquanto política de governo tinha como objetivo integrar o povo ao desenvolvimento socioeducacional. Já a Educação Popular produzida pelas e com as classes populares (Wanderley, 1980) é protagonizada pelo povo. E, de acordo com Paludo (2012), considera as relações de classe, gênero e raça vinculadas à luta política, cultural, educacional e ao projeto de sociedade. Nessa direção, o curso possui em sua grade curricular a Educação Popular como um eixo articulador dos processos educativos. No entanto, a sua relação com as lutas e movimentos populares do campo ainda é frágil, na direção de estabelecer os vínculos necessários para a sua análise e compreensão.

A Educação Popular e a Educação do Campo no Brasil emergem como respostas históricas às demandas por uma educação alternativa, inclusiva e emancipatória, voltada para populações historicamente excluídas, especialmente no contexto rural. Essas propostas educacionais têm suas raízes em movimentos sociais e políticas públicas que ganharam força a partir da década de 1970, quando as reivindicações por uma educação contextualizada e alinhada às especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais se intensificaram. A Constituição Federal de 1988 representou um marco legal importante ao garantir o direito à educação para todos, impulsionando iniciativas que buscavam superar as desigualdades educacionais no campo.

A Educação Popular, inspirada nas ideias de Paulo Freire, consolidou-se como um movimento político e pedagógico que propõe uma prática educativa crítica, dialógica e

transformadora. Já a Educação do Campo surgiu como uma proposta pedagógica que valoriza os saberes locais, a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Essas duas vertentes convergem na luta por uma educação pública de qualidade, que respeite e promova a diversidade dos territórios rurais, rompendo com a lógica colonizadora e adaptativa da educação tradicional.

Segundo Brandão ([s.d.1.]), a Educação Popular surge na América Latina nos anos 1960 como um processo em que as classes populares se tornam protagonistas de transformações sociais. Essa proposta radicaliza práticas pedagógicas e políticas, não como serviços suplementares, mas como caminhos para que as classes populares determinem seu destino mediante uma educação para a transformação. No entanto, Brandão critica a forma como o Dicionário da Educação do Campo (2012) trata a relação entre Educação Popular e Educação do Campo, apontando que a obra frequentemente omite ou minimiza a herança e influência freiriana, restringindo as referências a Paulo Freire principalmente ao livro *Pedagogia do Oprimido*.

No Dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart et al. (2012), a Educação Popular é abordada de forma central no verbete elaborado por Conceição Paludo, que destaca seu marco epistemológico, político e metodológico, com foco na transformação social e na conscientização política. Paludo e Doron (2012) enfatizam a influência da Educação Popular nas práticas educativas e políticas do Movimento de Mulheres Camponesas, destacando a crítica à educação capitalista e a construção de alternativas emancipatórias. Oliveira e Campos (2012) também apresenta a Educação Popular como estratégia para transformar a educação rural tradicional em uma educação crítica e emancipatória, ligada às demandas das classes populares.

Xavier (2006) introduz o conceito de Educação Popular do Campo, que integra as lutas e práticas dos movimentos sociais, articulando as especificidades do mundo rural com os princípios da Educação Popular, como a emancipação, a solidariedade e a transformação social. Essa proposta fundamenta-se na crítica ao modelo de educação tradicional, denunciado por Paulo Freire, e valoriza os saberes locais, as práticas culturais e as demandas dos sujeitos do campo.

Fruto dessas lutas, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciado em 2014, representa uma resposta significativa às demandas por formação docente comprometida

com a valorização do campo como espaço de vida, trabalho e aprendizado. O EduCampo destaca-se por adotar no seu currículo teórico-metodológico na perspectiva da pedagogia da alternância, que integra períodos de formação teórica na universidade, com práticas pedagógicas nas comunidades rurais. Assim, o projeto curricular do curso foi desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino, extensão e pesquisa são articuladas. (UFRGS, 2013)

Ao celebrar os 10 anos do EduCampo, este artigo busca analisar a implementação e os impactos das práticas pedagógicas adotadas pelo curso, com destaque para a Educação Popular, o regime de alternância e a interdisciplinaridade. Pretende-se aprofundar a compreensão sobre como essas iniciativas contribuem para a formação de professores comprometidos com a valorização dos saberes locais, a promoção da justiça e inclusão social.

Análise Documental: Educação Popular no PPC da EduCampo – Ciências da Natureza.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) revelou a centralidade da Educação Popular como fundamentação teórica e metodológica. Esse enfoque é notável tanto na organização curricular quanto na bibliografia e nos objetivos formativos do curso, demonstrando a preocupação com uma prática educativa crítica e transformadora, especialmente em contextos rurais.

O currículo do curso articula explicitamente a Educação Popular em pelo menos quatro disciplinas principais:

1. **Educação Popular na Perspectiva do Campo** - Essa disciplina destaca a trajetória histórica e pedagógica da Educação Popular, relacionando-a diretamente com a Educação do Campo. Além disso, aborda experiências práticas e a organização comunitária como elementos centrais para a formação docente.

2. **Educação Contemporânea: Currículo e Didática** - Explora o planejamento pedagógico e as bases teóricas da Educação Popular, especialmente as contribuições de Paulo Freire. A abordagem foca na construção de um currículo crítico, contextualizado e em diálogo com as comunidades.

3. **Educação de Jovens e Adultos no Campo (EJA)** - Concentra-se em práticas inspiradas nas concepções freireanas de emancipação. Esta disciplina reforça a integração entre

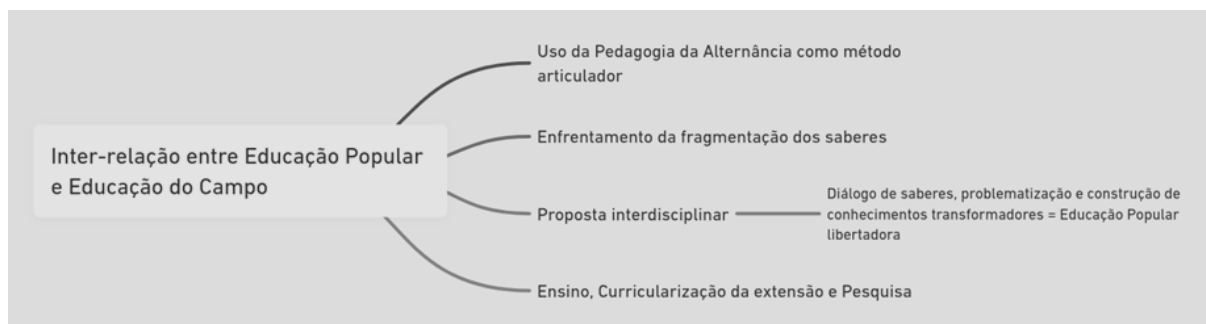
teoria e prática em contextos formais e não formais de ensino.

4. **Práticas Freireanas na Educação em Ciências da Natureza** - Dedicar-se à aplicação das metodologias freireanas na formação docente, promovendo práticas educacionais contextualizadas e interdisciplinares.

A Educação Popular é apresentada no PPC como um princípio norteador para a prática docente, especialmente no que diz respeito à formação interdisciplinar, ao diálogo com saberes locais e à construção de uma educação emancipadora. O curso adota a pedagogia freireana como eixo teórico-metodológico, alinhando-se às necessidades das comunidades rurais e às diretrizes políticas para a Educação do Campo.

A imagem a seguir apresenta um mapa conceitual que ilustra a inter-relação entre Educação Popular e Educação do Campo, destacando elementos centrais dessa conexão que a Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade.

Figura 1 Mapa conceitual que ilustra a inter-relação entre Educação Popular e Educação do Campo



Fonte: dos Autores

A análise do PPC (UFRGS, 2013 e 2018) também identificou a utilização de bibliografias clássicas e contemporâneas da Educação Popular, com destaque para Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) e Pedagogia do Compromisso (Freire, 2018) , referências centrais em várias disciplinas, evidenciando a influência freireana na concepção pedagógica do curso. Também, Miguel Arroyo (2011), Roseli Caldart e Mônica Molina (2002) que propõe uma abordagem crítica e transformadora para a educação em territórios rurais.

A pesquisa documental confirma que o curso valoriza a Educação Popular como práxis no processo de formação docente em contextos rurais. O PPC (UFRGS, 2013) destaca-se por integrar teorias críticas, como a pedagogia freireana, à prática educativa, promovendo uma formação alinhada aos princípios de justiça social e valorização das comunidades do campo.

Essa estrutura curricular permite que os futuros professores desenvolvam competências

interdisciplinares, dialoguem com as realidades locais e atuem como agentes de transformação social, reafirmando a relevância da Educação Popular na formação de educadores para contextos historicamente marginalizados.

Da Pedagogia da Alternância ao Tempo Comunidade

A pedagogia da alternância não se refere somente ao tempo/espaço do estudo/trabalho como metodologia, mas como forma e conteúdo no qual se desenvolve a aprendizagem nos diversos espaços educativos para que o estudante construa sua autonomia. Bachelard (1994) “compreende a alternância como formação em tempo pleno, com uma escolarização parcial” (p. 34). E questiona com que perspectiva de sociedade e de educação ela está associada? Nessas condições, em se tratando de Educação do Campo, não se pode restringir apenas a escolaridade, mas estar associada a Reforma Agrária Popular e a um Estado democrático, com políticas públicas para os camponeses, numa aliança campo/cidade. A ideia básica da Pedagogia da Alternância, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação dos sujeitos e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental da família e comunidade. Esses aspectos relacionados com a sociedade respondem ao desafio da educação que alterne espaços/tempos para além da forma tradicional:

A constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemônico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com os saberes locais (Canário, 2008, p. 40).

É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social da educação escolar, relacionada com a questão da atividade pedagógica se situar fora do tempo/espaço histórico do grupo na qual se situa. Essa divisão escolar reforça a hierarquia econômica, política e cultural da sociedade. As desigualdades de acesso em matéria escolar identificam-se com a segregação residencial, com os tempos trabalho/educação escolar, bem como as diferenças entre capital/interior, cidade/campo. Aqui a pedagogia da alternância não se refere somente ao tempo/espaço do estudo/trabalho como método, mas como estratégia que desenvolve a aprendizagem nos diversos espaços educativos no qual o estudante constroi sua autonomia. Numa prática inovadora que desafia a desenvolver o curso enquanto conjuntos de saberes que se articulam entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, tendo a pesquisa como mediadora entre os dois processos. Ou ainda, uma formação pedagógica que procura articular

os espaços/tempos no processo de formação em sua totalidade. Nesse contexto, professores e alunos são construtores do fazer pedagógico que está em disputa na sociedade.

O curso e sua relação com a alternância

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciência da Natureza/UFRGS, destina 1400 horas da carga total para o Tempo Comunidade e possibilita a vivência de sete Tempos Comunidades. Cada Tempo Comunidade equivale a 110 horas de trabalho por parte dos estudantes. Nesse contexto consideramos 70% da carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 30% da carga horária ao Tempo Comunidade, possibilitando articulações entre teoria e prática. A carga horária do Tempo Comunidade será integralizada nas atividades planejadas pelos professores, estudantes no Tempo Universidade (UFRGS, 2013). E estas serão orientadas pelos professores que farão visitas in loco e acompanharão os trabalhos nos espaços educativos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido, o planejamento de cada semestre é feito pelo grupo de professores que atuará nas etapas do curso de modo colaborativo e participativo. O Tempo Comunidade não pode ser um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte orgânica dos componentes curriculares que se constituem na relação dialética entre teoria e prática.

As atividades previstas para serem realizadas no Tempo Comunidade são: Projetos de Trabalho, o Estágio Supervisionado, a Prática de Formação e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Essa prática de formação e o estágio supervisionado constituem-se como espaços de integração teórico-prática do currículo e instrumento de (re) aproximação do aluno cursista à realidade social, econômica e pedagógica do trabalho educativo que acontece nas comunidades camponesas. Tais atividades devem ser vivenciadas ao longo do curso, em espaço educativo escolar e não escolar, garantindo a inserção do estudante, ou futuro professor, no contexto profissional. (UFRGS, 2013, 2018, 2024).

Para tanto enfatizamos alguns instrumentos que são utilizados nos processos de alternância: a) Caderno de Realidade (Memorial): ao situar o tema gerador coloca-se as questões em comum, como a realidade familiar, escolar, social e profissional. Após a pesquisa, registram-se as constatações e reflexões durante o processo de formação no tempo universidade. b) Plano de Estudo e ação: onde a pesquisa participativa é realizada no meio cultural, sistematizada e ampliada nas escolas do campo através de diferentes atividades de formação, sínteses de diversos conteúdos curriculares, inventários e projeto profissional. c) Visitas de

Estudo: são um complemento no debate e aprofundamento de um tema específico. São realizadas em um empreendimento agrícola, agroindustrial, cooperativas, instituições de serviços etc., no sentido de entender os limites e desafios da futura atuação profissional. O professor, ao refletir sobre sua própria prática, estabelece avanços no seu fazer docente. Um dos limites do curso refere-se às turmas futuras que não terão recursos e estrutura para desenvolver a alternância, o que compromete a qualidade do projeto. Esses são alguns aspectos que se encontram no horizonte da dinâmica da alternância como elemento organizador do currículo do curso.

Interdisciplinaridade: Ensino, Pesquisa e Extensão

A proposta pedagógica do EduCampo é interdisciplinar, abordando conhecimentos das Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Agrárias e Ciências Humanas por meio de situações-problema reais e temáticas orientadoras. Essa metodologia de ensino não apenas promove a formação técnica e pedagógica, mas também estimula o protagonismo dos estudantes e a valorização dos saberes locais, alinhando-se aos princípios da Educação Popular. Com base em Dalmolin (2020, p.121), compreendemos a:

(...) interdisciplinaridade como um processo educativo e coletivo, que epistemologicamente balizado, sociologicamente construído e pedagogicamente organizado, articula campos do conhecimento, disciplinas, especialistas legitimados pela academia e especialistas reconhecidos pelo saber tradicional e popular, em prol da compreensão e transformação do mundo vivido, seja via Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão ou na relação indissociável entre eles.

O curso EduCampo da UFRGS articula, de forma interdisciplinar, teoria e prática por meio do regime de alternância, que promove a integração entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. Essa organização curricular possibilita o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais das comunidades camponesas, alinhando-se aos princípios da Educação Popular. Compreendida como Paulo Freire (2018, p.190) reafirma em 1992, quando concede uma entrevistas a Boris Bezamaum⁶, que é necessário um currículo interdisciplinar nas escolas para possibilitar uma compreensão “global da realidade, em lugar de uma visão compartimentada e fragmentada”. Em nosso caso, a interdisciplinaridade no

⁶Paulo Freire concedeu entrevistas a Boris Bezama para a revista Educación durante sua visita ao Chile, a primeira desde o regime de Pinochet, após ter vivido exilado no país.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 04-30, 2025

EduCampo é a base para a construção de projetos pedagógicos que valorizam as especificidades locais e promovem a transformação social. Essa abordagem reafirma o compromisso do curso com a formação crítica e emancipadora, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a inclusão das populações do campo.

Além disso, a integração curricular entre ensino, pesquisa e extensão possibilita uma abordagem prática que contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo. O curso da EduCampo reafirma seu compromisso com as políticas públicas de Educação do Campo, como PRONACAMPO e PROCAMPO, consolidando-se como uma iniciativa que promove a inclusão social e a emancipação das populações rurais por meio da educação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi elaborado para execução em uma perspectiva interdisciplinar. O projeto curricular do curso foi desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino são articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso (UFRGS, 2024) Nesse sentido, em cada etapa as atividades de aprendizagem são trabalhadas nos tempos universidade e comunidade de forma interdisciplinar, compreendendo a pesquisa como princípio educativo (Freire, 1987) "capaz de aproximar a dinâmica teoria/prática, onde investigar é atuar sobre a realidade que torna-se práxis (p.98). O desafio é re-situar a pesquisa como elemento articulador do processo de ensino e caminho profícuo para estabelecer relações/ligações entre as várias áreas do conhecimento por meio de temas geradores que permeiam o curso, como: pesquisa como princípio educativo, territorialidade, sucessão familiar, gênero, etnia, docência como prática social e direitos humanos.

A relevância da pesquisa temática proposta centra-se principalmente na reflexão conjunta entre os sujeitos que integram o curso de Educação do Campo. Assim como a possibilidade de aprofundamento a partir da realidade contemporânea nas escolas do campo, alicerçada em bases epistemológicas da educação e sociedade. Numa prática inovadora capaz de pensar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão no Tempo Universidade com o Tempo Comunidade. Outro aspecto a ser questionado origina-se nos limites entre as diferentes disciplinas e a organização do conhecimento, numa perspectiva de unificação do saber. Ao analisar essa questão, Freitas (2006) identifica que, devido à intensa dependência entre ciência, tecnologia e as relações de produção capitalista, a afirmação da interdisciplinaridade na atualidade está mais a serviço dos processos produtivos do que do avanço científico. É um alerta

para o esvaziamento de diversos conceitos como: democracia, participação, que estão sendo apropriados pela reestruturação capitalista pós-moderna e perdem sua vitalidade original. Por fim, corrobora que a interdisciplinaridade consegue centralidade para o desenvolvimento científico quando assimilada ao materialismo histórico dialético, por meio da categoria totalidade.

Mesmo com a consolidação de projetos pedagógicos que assumem, metodológica e epistemologicamente, a intradisciplinaridade, observamos, ainda, um certo predomínio de práticas fragmentadas. A questão que emerge se relaciona com a dimensão do saber-poder: que tipo de conhecimento validar? Que educando estamos formando? Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (Ufrgs, 2019) a "formação de educadores por área de conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes" (p. 4).

A formação por área do conhecimento nos desafia a abertura dialógica entre os diferentes saberes no processo de construção do projeto pedagógico que visa práticas pedagógicas multidisciplinares. Onde o objeto de estudo não é um fenômeno isolado, mas articulado nas várias dimensões do conhecimento, o todo compreendido na relação com suas partes. No entanto, práticas interdisciplinares têm sido suficientes para estabelecer uma visão de totalidade do saber popular, escolar e científico que o projeto do curso aponta no horizonte?

Análise dos documentos

A análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo), da UFRGS, nos anos de 2013 e 2018, foi orientada por três categorias analíticas: (1) Educação Popular como fundamento político-pedagógico; (2) Pedagogia da Alternância como eixo estruturante do currículo; e (3) Interdisciplinaridade como princípio organizador do conhecimento e da prática docente mediada por metodologias participativas. Tais categorias derivam dos objetivos da pesquisa e respondem às seguintes questões norteadoras: como a Educação Popular é incorporada à formação de professores? De que maneira a Pedagogia da Alternância estrutura os tempos formativos? E como a interdisciplinaridade contribui para a articulação entre teoria e prática no contexto do campo?

O EduCampo baseia-se em uma proposta formativa ancorada no regime de alternância, articulando o Tempo-Universidade (formação teórica intensiva no campus) e o Tempo-
Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 04-30, 2025

Comunidade (imersão territorial e desenvolvimento de práticas junto às comunidades rurais). Esta organização visa romper com a dicotomia teoria-prática, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais. Trata-se de uma estratégia político-pedagógica que busca formar docentes capazes de atuar como sujeitos históricos transformadores.

A análise documental foi desenvolvida a partir de uma leitura crítica e interpretativa dos PPCs, considerando o entrelaçamento entre práticas formativas e os fundamentos teóricos do curso. A seguir, apresentam-se os principais achados em cada uma das três categorias:

- a) **Educação Popular como Fundamento Político-Pedagógico** - A Educação Popular manifesta-se nos documentos tanto de forma explícita quanto implícita. No plano explícito, os PPCs referenciam diretamente as práticas freiriananas, os temas geradores e a construção coletiva do saber, ancorando-se nos princípios da escuta, do diálogo e da problematização da realidade. No plano implícito, observa-se a centralidade atribuída à valorização dos territórios e das lutas sociais dos sujeitos do campo, reconhecendo sua cultura e seus saberes como elementos formativos. Tais aspectos revelam o compromisso político-revolucionário da proposta, conforme Freire (2018, p. 127).

A presença do diálogo de saberes nos currículos e a inserção dos educandos nos espaços comunitários expressam práticas coerentes com a Educação Popular. A esse respeito, a fala de Freire em entrevista realizada no Paraguai em 1992, rememora a relevância do envolvimento dos intelectuais na escuta e valorização do saber popular: “[...] além de dar aulas de Física, aulas de Astronomia em cursos universitários de pós-graduação, discutem com o povo, pesquisam seus níveis de saber, como o povo conhece, como eles sabem” (FREIRE, 2018, p. 239-240).

- b) **Pedagogia da Alternância como Eixo Estruturante** - O regime de alternância é o principal eixo articulador do currículo e estrutura a vivência dos licenciandos entre dois espaços-tempos interdependentes: o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. Essa alternância qualifica o percurso formativo ao permitir que os educandos desenvolvam práticas pedagógicas em diálogo com os desafios e as potências de seus territórios.

A institucionalização dos Núcleos Comunitários como espaços de formação e extensão, em parceria com prefeituras e organizações locais, representa uma estratégia concreta para

aprofundar esse processo. Conforme Dalmolin (2020), tal dinâmica amplia o alcance formativo e reconhece os contextos comunitários como legítimos espaços de produção do conhecimento. O PPC orienta esse movimento com base em uma pedagogia que favorece o protagonismo, a reflexão crítica e a transformação das realidades locais, articulando formação acadêmica e compromisso social.

- c) **Interdisciplinaridade como diálogo entre saberes na busca de construir um conhecimento transformador** - A interdisciplinaridade, presente como diretriz organizativa do currículo, opera tanto na estrutura dos componentes formativos quanto nas práticas de ensino-aprendizagem a partir do diálogo de saberes. No eixo das Ciências da Natureza, ela busca superar a fragmentação disciplinar e construir uma abordagem integrada, capaz de responder aos desafios complexos do campo. Essa concepção está estreitamente vinculada à lógica da alternância e na concepção da Educação Popular transformadora, pois a imersão nos territórios demanda a mobilização de diferentes saberes para a interpretação e intervenção contextualizada.

Na prática, a interdisciplinaridade se expressa na docência compartilhada, no planejamento coletivo e no uso de temas geradores vinculados à realidade camponesa. A construção do conhecimento transformador passa a ser compreendida como processo coletivo e situado, o que reforça a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com os princípios da Educação Popular.

Como destaca Carrillo (2024), a centralidade da participação e das metodologias dialógicas fortalece o caráter emancipador do currículo. Essa perspectiva está refletida na intencionalidade do curso em articular formação docente com agroecologia, sustentabilidade socioambiental e justiça social, consolidando o EduCampo como um projeto formativo enraizado nas lutas do campo.

Considerações finais

A análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo/UFRGS) evidencia uma proposta formativa comprometida com as demandas históricas das populações camponesas por uma educação pública, crítica e socialmente referenciada. Estruturado sobre três fundamentos teórico-

metodológicos - Educação Popular, Pedagogia da Alternância e interdisciplinaridade - o curso se consolida como uma experiência inovadora no campo das políticas de formação docente voltadas para o meio rural.

No que se refere à Educação Popular, o PPC expressa seu papel transversal na arquitetura curricular e na prática pedagógica, especialmente nas disciplinas voltadas à valorização dos saberes locais e à formação crítica dos educadores. A influência freiriana é perceptível tanto nas escolhas curriculares quanto nas metodologias empregadas, com destaque para o diálogo de saberes como princípio orientador da relação entre universidade e território. A centralidade desse eixo se confirma na forma como o curso propõe a construção coletiva do conhecimento, integrando sujeitos, contextos e práticas educativas enraizadas na realidade do campo.

A Pedagogia da Alternância é incorporada como estratégia político-pedagógica que permite a superação da dicotomia entre teoria e prática. A alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade organiza o tempo formativo em diálogo com os ciclos da vida camponesa, viabilizando uma formação contextualizada e vinculada às realidades locais. A criação dos Núcleos Comunitários, em parceria com prefeituras e organizações territoriais, fortalece essa proposta ao descentralizar a formação e aproximar universidade e comunidade, transformando os territórios em espaços pedagógicos legítimos.

Quanto à interdisciplinaridade, ela emerge como princípio articulador do currículo, superando a fragmentação dos saberes e promovendo a construção integrada do conhecimento. Essa perspectiva se materializa na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na docência compartilhada e na proposição de temas geradores que orientam as práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não é apenas uma diretriz organizativa, mas um compromisso com a complexidade dos fenômenos que atravessam os territórios do campo e com a formação integral dos sujeitos.

Os *Núcleos Comunitários*, o regime de alternância e a interdisciplinaridade reforçam a relevância do EduCampo na consolidação de uma educação do campo crítica, transformadora e emancipadora, alinhada aos princípios da Educação Popular e às necessidades históricas e contemporâneas do Brasil rural.

Apesar dos avanços, permanecem desafios que requerem atenção contínua, como o aprofundamento da integração entre universidade e comunidade, a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias e a resistência às lógicas neoliberais que tendem

a reduzir a educação a uma função instrumental. Avaliar até que ponto o curso tem conseguido sustentar sua intencionalidade política e pedagógica é fundamental para a continuidade e o aprimoramento da proposta.

Ao completar dez anos, o EduCampo/UFRGS reafirma sua relevância como uma política pública de formação docente voltada para o campo, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a transformação das realidades rurais. O diálogo entre Educação Popular, Pedagogia da Alternância e interdisciplinaridade projeta o curso como referência nacional na construção de uma Educação do Campo crítica e emancipadora, enraizada nas lutas e nos saberes das comunidades camponesas brasileiras.

Referências

APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução de Jilá Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACHELARD, Paul. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: Editions L'Harmattan, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: Caminhos e Convergências, Desvios e Divergências*. [s.d.1]. Disponível em: <https://www.apartilhadavida.com.br>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular, Educação do Campo e o Desafio do Diálogo. A partilha da vida. [s.d.2]. Disponível em: <https://www.apartilhadavida.com.br>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular Antes e Agora: Algumas lembranças para recordar os dias de ontem*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.apartilhadavida.com.br>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: *institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2020.

CEDI. *Roças comunitárias & outras experiências de coletivização no campo*. Rio de Janeiro: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, abril de 1982. (Cadernos do CEDI, n. 10).

CALDART, Roseli Salete. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo, Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

CANARIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. In. *Revista do Centro de Educação*. UFSM, Vol.33, n.1, p.33-42, 2008.

CARRILLO, Alfonso Torres. *Educação Popular : Trajetória e Atualidade*. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira. *À sombra deste Jacarandá: articulações entre Ciências da Natureza e Educação do Campo na formação docente*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

DAMASCENE, Alberto. *Do popular na escola pública: A escola pública popular*. In: DAMASCENE, Alberto et al. *Educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988. p.234-247.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus, 2006.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAVOR, Gardênia Moura de; ANDRADE, Marcos Vinícius; PAZ, Fábio Soares da. Educação do Campo: contribuições das metodologias ativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica. *Revista Cocar*, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistacocar.com>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia. *Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci*. In: BRANDÃO, Carlos et al. *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.40-61.

MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. *Por uma educação do campo: desafios e perspectivas*. Brasília: MEC, 2002.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PALUDO, Conceição; DARON, Vanderleia Laodete Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 483- 488.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade*. 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Aulas com cartas pedagógicas: Educação Popular e educadores sociais*. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos. *Revista Cocar*, ed. esp., n. 33, p. 1-18, 2024.

SILVA, Maria de Lourdes do Nascimento; SANTOS, Maria Conceição dos; SILVA, Raquel do Nascimento. Docência na Educação do Campo: direitos, prática pedagógica e resistência na escola pública. *Revista Cocar*, Belém, v. 33, p. 1-17, ed. esp., 2024.

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. Interação entre escola e família: desafios e possibilidades na alfabetização de classes multisseriadas na educação do campo. *Revista Cocar*, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-17, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Programa Especial de Graduação da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (Turma 6)*. Porto Alegre: FAGED/FAGRO/UFRGS, ago. 2024.

XAVIER, Maria do Socorro. *Os movimentos sociais cultivando uma Educação Popular do campo*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Educação Popular e processo de democratização. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (ORG). *A questão política da educação popular*. 6ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1980.

ZITKOSKI, Jaime José. Contextos emergentes na licenciatura do campo da UFRGS:
Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 04-30, 2025

PAULO, F.; LOPES, D.; DALMOLIN, A.
Formação de professores na perspectiva da Educação Popular interdisciplinar e alternante: uma
análise documental da Educampo/UFRGS

refletindo sobre a docência numa perspectiva interdisciplinar. In: FRANCO, Maria Estela Dal
Pai et al. (org.). *Educação superior e contextos emergentes na publicação*. Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2016. p. 297-312.

Recebido em: 26 mar. 2025.
Aprovado em: 08 ago. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, n. 3, v.1, 2025.
ISSN Eletrônico 3085-6248

***Um olhar dos docentes formadores sobre os elementos estruturantes dos
Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da
Natureza***

***Título en Times New Roman, fuente 14, centralizado, itálico y en negrita: solo
con la letra inicial en mayúscula***

Viviane de Almeida Lima¹
0000-0002-3824-1913
José Vicente Lima Robaina²
0000-0002-4604-3597

RESUMO: Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LEdoC-CN), tem se caracterizados como espaços-tempos para que docentes-formadores promovam a auto-interformação a partir da compreensão dos pressupostos estruturantes dos cursos. Assim, a autoformação ocorre em um processo contínuo de reelaboração dos saberes iniciais, confrontando-os com as experiências práticas vivenciadas; e a interformação se materializa na relação com outros docentes, discentes e comunidades. Diante do exposto, o presente estudo busca a compreensão dos docentes-formadores sobre os elementos estruturantes dos cursos de LEdoC-CN no Rio Grande do Sul³, analisando como o processo de auto-interformação influencia sua prática e sua formação contínua. A pesquisa se configura como qualitativa a partir de um estudo de caso múltiplo em que se realizou entrevistas semiestruturadas com os docentes-formadores das LEdoC-CN do RS. Destacamos que os elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN possibilitam a autoformação e a interformação dos docentes-formadores, nos espaços-tempos vivenciados no curso. Esse processo se deu na efetivação de discussões e reflexões sobre os seus modos de ensinar e aprender dos docentes-formadores

Palavras-chave: Educação do Campo; Auto-interformação, Docentes-formadores

ABSTRACT: The Bachelor's Degree in Rural Education - Natural Sciences (LEdoC-CN) courses have been characterized as spaces-times for teacher-trainers to promote self-interformation based on the understanding of the structuring assumptions of the courses. Thus, self-training occurs in a continuous process of reworking initial knowledge, confronting it with practical experiences, and Interformation materializes in the relationship with other teachers, students, and communities. Given the above, this study seeks to understand teacher-trainers about the structuring elements of the LEdoC-CN courses in Rio Grande do Sul, analyzing how the self-interformation process influences their practice and their continuous training. The research is configured as qualitative based on a multiple case study and semi-structured interviews with teacher-trainers of the LEdoC-CN of RS. We emphasize that the structuring elements of the LEdoC-CN course enable self-training and interformation of teacher-trainers, in the spaces-times experienced in the course. This process took place through discussions and reflections on the ways in which teacher trainers teach and learn.

¹ Doutora em Educação em Ciências (UFRGS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Erechim. Email: viviane.lima@uffs.edu.br

² Doutor em Educação (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).E-mail: jose.robaina@ufrgs.br

³ UFFS, UFRGS – PoA e Litoral Norte, FURG e UNIPAMPA

KEYWORDS: Rural Education; Self-interaction, Teacher-trainers

RESUMEN: Las carreras de Licenciatura en Educación Rural – Ciencias Naturales (LEdoC-CN) se han caracterizado como espacios-tiempos para que los formadores de docentes promuevan la autointerformación a partir de la comprensión de los supuestos estructurantes de las carreras. Así, la autoeducación se da en un proceso continuo de reelaboración de conocimientos iniciales, comparándolos con experiencias prácticas y la Intereducación se materializa en las relaciones con otros docentes, estudiantes y comunidades. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio busca comprender a los formadores de docentes sobre los elementos estructurantes de los cursos LEdoC-CN en Rio Grande do Sul, analizando cómo el proceso de autointerformación influye en su práctica y formación permanente. La investigación es cualitativa y se basa en un estudio de casos múltiples y entrevistas semiestructuradas con formadores de docentes del LEdoC-CN en RS. Destacamos que los elementos estructurantes del curso LEdoC-CN posibilitan la autoformación e interformación de docentes-formadores, en los espacios-tiempos vividos en el curso. Este proceso se dio en la implementación de discusiones y reflexiones sobre sus formas de enseñar y aprender por parte de los formadores de docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural; Autointeracción, Formadores de profesores

Introdução

A Educação do Campo surge como uma resposta às necessidades e demandas das populações que vivem e moram no campo, propondo uma abordagem pedagógica que valoriza os saberes locais, a contextualização do ensino e a interação entre os conteúdos científicos e as práticas vivenciadas no cotidiano dessas comunidades.

Percebemos que os espaços-tempos que se mostram relevantes no curso LEdoC-CN não somente como fator organizacional do curso, mas como uma oportunidade tanto para discentes quanto para os docentes se apropriarem das questões estruturantes e também para a auto-interformação dos docentes-formadores. Entendemos que a autoformação se dá quando os docentes-formadores se entendem em um processo contínuo de formação em que reelaboram os “saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas” (PIMENTA, 1997, p.11). Para Pimenta (1997, p. 11), 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.”

Além disso, o processo de interformação dos docentes-formadores no curso de LEdoC-CN se dá pela relação com o outro—outros colegas, discentes, comunidades—onde o trabalho coletivo propicia trocas e aprendizados constantes que enriquecem a formação profissional. Essa dinâmica não apenas fortalece a construção do conhecimento, mas também promove um

ambiente de apoio e colaboração, essencial para o desenvolvimento de uma prática docente crítica e reflexiva. Assim, a interformação se torna um elemento chave na formação contínua dos educadores, possibilitando a evolução constante de suas abordagens pedagógicas, que (re)significam a prática pedagógica.

Diante do exposto, temos o objetivo neste texto de discutirmos as compreensões que os/as docentes-formadores/as têm sobre os elementos estruturas dos cursos de LEdoC-CN do RS num processo de auto-interformação dos docentes-formadores.

Elementos estruturantes dos cursos de LEdoC: auto-interformação dos docentes formadores

Os cursos de LEdoC apresentam alguns elementos estruturantes, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento do processo formativo, a saber: formação por área de conhecimento, a docência interdisciplinar e a formação em regime de alternância.

Concebemos que a interdisciplinaridade se constituirá nos processos de ensino e aprendizagem à medida em que conseguir provocar uma atitude de busca sobre a ação, como modo de pensar, como organização curricular e como elemento orientador da prática docente, tanto no âmbito da Educação Básica quanto do ensino superior. Acreditamos que o conhecimento necessita partir do simples para o complexo e do abstrato para o concreto, dessa forma a prática interdisciplinar oportuniza trabalharmos a partir de temáticas que desencadeiam os mais diversos enfoques, potencializando e explorando cada ciência (FAZENDA, 2011).

A prática docente, pela perspectiva da interdisciplinaridade, dá-se por meio de uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender” (FAZENDA, 2001, p. 21). Assim, a prática docente interdisciplinar segue cinco princípios, conforme destacado por Fazenda (2001): humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Além disso a autora aponta que a prática nesse viés deve estar pautada na ação em relação ao conhecimento, na atitude de troca e nas permutas intersubjetivas.

Haas (2001, p. 148) enuncia que a prática interdisciplinar emerge sempre do compromisso de atender objetivos sociais e políticos, ou seja, “compromisso político, muitas vezes não expresso em palavras, mas claramente identificado nas ações”. Assim, para autora, a prática pedagógica influenciada pela concepção da interdisciplinaridade carrega em si uma intencionalidade de “propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato

pedagógico, do ato de ser professor” (HAAS, 2001, p. 160).

Outra categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares, apontada por Fazenda (2012) é a parceria. Concordamos com a relevância dessa categoria no desenvolvimento das práticas docentes interdisciplinares, pois, como a própria autora esclarece,

quer queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado (FAZENDA, 2012, p. 85).

Entendemos, assim, que as práticas docentes podem contribuir à autoformação dos sujeitos, no sentido de reelaborar os saberes iniciais em confronto com as experiências empíricas (PIMENTA, 1999). Dessa maneira, para exercermos práticas docentes interdisciplinares, Fazenda (2011) nos apresenta quatro competências que o docente interdisciplinar deve apresentar, a saber: competência intuitiva, competência intelectual, competência prática e competência emocional.

A competência intuitiva tem como principal atributo a ousadia e não se satisfaz em apenas executar o planejamento, vai além disso, pois tem como característica mote o comprometimento com o trabalho de qualidade e a pesquisa. Ou seja, com tal competência o “sujeito vê além de seu tempo e de seu espaço” (FAZENDA, 1998, p. 15). Por sua vez, o docente que apresenta a competência intelectual tem a reflexão como principal hábito, ou seja, é “analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo” (FAZENDA, 1998, p. 15). A competência prática, a seu tempo, tem como atributo principal a organização espaço-temporal, ou seja, tudo é bem planejado e organizado em rotina. Por fim, o professor que tem a competência emocional é aquele que “trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento” (FAZENDA, 1998, p. 16) e leva em consideração o afeto, ou seja, mostra sentimento na exposição de suas ideias tendo a inovação como máxima.

Apreendemos que o “docente interdisciplinar aprende a ser pesquisador da própria prática” (FAZENDA, 2013, p. 21), por meio do diálogo com e nos diferentes espaços, seja com os seus pares no cotidiano, no diálogo empreendido na academia e ou na dúvida de sua própria prática. Dessa maneira, o professor pesquisador põe em xeque as

teorias sobre educação existentes [...] no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, de duvidar que elas possam explicitar, da forma como estão elaboradas, suas intercorrências práticas decorrentes de uma dúvida maior – a de que algo de sua

prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação das imperfeitas teorias sobre educação já construídas bem como da beleza das que se tornaram clássicas (FAZENDA, 2013, p. 21).

A formação docente interdisciplinar parte dos saberes da experiência, como denomina Tardif (2002), que se dão na subjetividade e no seu tempo certo, ou seja, no “tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional” (TARDIF, 2002, p. 108). Os saberes docentes são plurais e emergem da história de vida, da sociedade, do ambiente escolar, do encontro com os outros atores educativos e dos lugares de formação, constituindo os diferentes saberes provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial (TARDIF, 2002). Pretendemos discutir essas concepções de saberes docente, presentes na prática pedagógica, na seção subsequente em que trataremos da formação de professores.

Compreendemos, aqui, que as práticas docentes interdisciplinares podem contribuir e aproximar a realidade social do contexto educativo, possibilitando também novas leituras das dimensões políticas, sociais e culturais das comunidades humanas (TRINDADE, 2008).

Desta forma, acreditamos que as práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos de LEdoC-CN, além de potencializarem o encontro com o outro – os/as docentes-formadores/as, os discentes e a comunidades - nos dão a possibilidade de pensar a formação a partir do encontro com os diferentes espaços-tempos vivenciados no curso.

Frente a isso, um dos desafios apontados para a materialização dos cursos de LEdoC por área do conhecimento, pela perspectiva da interdisciplinaridade e por meio da organização pela Pedagogia da Alternância⁴, recai sobre a figura do docente-formador (MOLINA, 2014). Dessa forma, a referida autora argumenta que os/as docentes-formadores/as são, na sua maioria, “oriundos de processos formativos extremamente fragmentados, com pouco ou quase nenhum diálogo entre as disciplinas de uma mesma área em sua própria formação” (MOLINA, 2014, p.14). Ainda afirma que apresentam, em grande parte das vezes, pouca ou nenhuma experiência e participação em processos formativos efetuadas com os sujeitos do campo.

Desse modo, intuímos que o processo formativo do docente-formador pode acontecer

⁴Pedagogia produzida pelas experiências das Escolas-Família Agrícola (EFAs) que vem sendo trabalhadas há 30 anos no Brasil, tendo como finalidade a integração da escola com a família e a comunidade do educando. Ou seja, “permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento” (CALDART, 2011b, p. 105).

nos vínculos estabelecidos no cotidiano entre os docentes e nas trocas de experiências em diferentes espaços formativos, como congressos, palestras, cursos, com professores experientes ou mais jovens. Ainda, e principalmente, pensando nos cursos de LEdoC, nas relações com os sujeitos do campo e os diversos saberes, lutas, espaços e tempos que a comunidade no e do campo pode propiciar à construção e mobilização dos saberes da docência.

Compreendemos que os docentes-formadores nas LEdoC-CN, ancorados pela perspectiva da interdisciplinaridade, têm a possibilidade de formarem a si próprios através de um processo reflexivo, que se dá no confronto de seu percurso pessoal e profissional, ou seja, pela autoformação docente. Assim, entendemos a autoformação docente como um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo” (INEP/RIES, 2006, p. 351).

Consideramos, também, que o docente-formador pode formar-se na relação que estabelece com os outros a partir de um processo de aprendizagem conjunta. Desse modo, os cursos de LEdoC-CN podem configurar-se como espaço também de aprendizagem do docente-formador. Isso, por meio das relações que estabelece com o outro - discente, outros/as docentes-formadores/as e a comunidade -, processo que entendemos como *interformação* docente (INEP/RIES, 2006). A interformação se apresenta como um meio em que professores se constituem por meio de atividades interpessoais e pela “aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação” (INEP/RIES, 2006, p. 352).

Os cursos de LEdoC-CN que têm a centralidade do seu saber-fazer nas práticas pedagógicas docentes, pela perspectiva da interdisciplinaridade, possibilitam a autoformação e a interformação dos/as docentes-formadores/as. Isso, pois ofertam um tempo e um espaço permanente e efetivo de formação do docente-formador, possibilitando a reflexão sobre os seus modos de ensinar e aprender. Assim sendo, é possível afirmar que os cursos LEdoC-CN têm potencial de tornarem-se um movimento contra hegemônico para a superação de modelos tradicionais e conservadores da formação docente. De mesmo modo, podem ser campo da luta por “melhores condições de trabalho e qualificação profissional, [...] modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Diante do exposto, entendemos a importância de discutirmos as compreensões dos

docentes-formadores sobre os elementos estruturantes dos cursos de LedoC-CN no Rio Grande do Sul, analisando como o processo de auto-interformação influencia sua prática e sua formação contínua. Ainda, é premente se compreender como materializam no coletivo esse processo formativo.

Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativa se desenvolveu a partir de um estudo de caso múltiplo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza do Rio Grande do Sul⁵ - LedoC-CN do RS. Entendemos que o estudo de caso possibilita que o investigador esteja voltado para compreender os processos sociais que acontecem em um determinado contexto e se “destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Neste trabalho, realizamos 21 entrevistas semiestruturada com os docentes-formadores dos cursos LedoC-CN do RS, que tivessem formação na área de Ciências da Natureza, ou seja, licenciatura em Química, Física, Biologia. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022, conforme agendamento com os docentes-formadores. Diante do cenário da pandemia de covid-19, as recomendações de isolamento e o distanciamento social, realizamos as entrevistas de modo online, com auxílio de um programa específico, Google Meet. As entrevistas foram gravadas e transcritas mediante o consentimento dos sujeitos da leitura do termo de consentimento livre e esclarecido logia e/ou Ciências da Natureza, e posteriormente, realizamos a análise textual discursiva.

A Análise Textual Discursiva - ATD - se configura como um método de análise de pesquisa qualitativa que caracterizado como um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12). De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD principia com a desconstrução dos textos, formando unidades de significado a partir de um corpus de análise. A fragmentação em unidades de significados possibilita ao investigador “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores [sendo] o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

⁵ UFFS, UFRGS – PoA e Litoral Norte, FURG e UNIPAMPA

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 31-49, 2025

No processo de análise das entrevistas, inicialmente fizemos uma aproximação das perguntas realizadas nos seguintes eixos estruturantes: i) relação dos docentes-formadores com os elementos estruturantes da LEdoC-CN; ii) relação dos docentes-formadores com sua prática pedagógica no Curso de LEdoC-CN e iii) relação dos docentes-formadores com a perspectiva interdisciplinar.

A partir destas aproximações, realizamos o primeiro movimento de análise das informações, que se deu por meio da Análise Textual Discursiva -ATD. Esta consiste em um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45). A ATD principia com a desconstrução dos textos, formando unidades de significado a partir do corpus de análise (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), dando-se origem inicialmente a 166 unidades de significado. Posteriormente, chegamos a 21 categorias iniciais, na qual emergiram dez categorias intermediárias finalizando com três categorias finais. Para este texto apresentamos a discussão de uma das categorias, a saber: **Compreensão dos elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN: Auto-interformação dos docentes-formadores**. Ressaltamos que os docentes-formadores (DF) dos cursos de LEdoC-CN foram identificados de forma aleatória e numerados de 1 a 21.

Compreensão dos elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN: Auto-interformação dos docentes-formadores.

A apropriação destes elementos pelos docentes-formadores se torna essencial para a materialização desta Licenciatura. No entanto, muitos estudiosos (MOLINA, 2014; MOLINA; SÁ, 2011, ALVES; FALEIRO, 2019) têm apontado, dentre os desafios para a materialização dos cursos de LEdoC nas IES, a própria formação desses docentes-formadores. Autores como Molina (2014) afirma que esses docentes-formadores são oriundos de processos formativos específicos, disciplinares e fragmentados, modelos que pouco dialogam com a área de Ciências da Natureza. Ou seja, são profissionais com “rara ou mínima experiência e participação anterior em atividades formativas executadas com o protagonismo dos sujeitos camponeses em luta” (MOLINA, 2014, p. 18).

Diante do exposto, voltamos nosso olhar para os docentes-formadores no sentido de

compreender como eles têm se apropriado destes elementos estruturantes dos cursos de LEdoC-CN. Com base nas análises realizadas, depreendemos que os docentes-formadores se apropriam desses pressupostos em diversos momentos vivenciados ao longo das suas atuações no curso em um processo de auto-interformação.

Em uma análise inicial, percebemos que muitos dos docentes-formadores tiveram seu primeiro contato com a LEdoC-CN durante o processo de preparação para o concurso público. Tal aproximação se deu ao lerem o Projeto Pedagógico do Curso, momento em que se apropriaram de questões estruturantes como: a Pedagogia da Alternância, a formação por área de conhecimento e a formação pela perspectiva da interdisciplinaridade. Desses, chama-nos a atenção o depoimento de DF 9 sobre uma busca que realizou com o propósito de compreender o regime de alternância e a Educação do Campo, durante a preparação para o concurso docente, em que diz ter-se apropriado das questões do curso de LEdoC-CN.

Fui dissecando [refere-se aos pontos de concurso] e fazendo uma pesquisa imensa, [...] fui falar com o prefeito da cidade, porque ele veio do movimento sindical dos Agricultores e ele foi diretor da Federação Estadual de trabalhadores para Agricultura” (DF 9).

A fala do participante denota preocupação com o Curso, respeito pelos sujeitos do campo e humildade em querer aprender. Ou seja, ser humilde “é estar aberto para o outro [...] ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações da expressão/comunicação do outro” (ALVES, 2001, p. 63).

Por outro lado, outros dois docentes-formadores se mostraram bem familiarizados com o projeto de Educação do Campo em razão das suas trajetórias formativas anteriores. DF 18 afirma que, antes da sua entrada no Curso de LEdoC-CN envolveu-se com um projeto de curso médio integrado ao Técnico em Agroecologia em um convênio com o Pronera, em que trabalhava no “[...] processo pedagógico dentro de um circuito de extensão rural, de cooperativismo”. Para esse docente-formador o desafio no momento é “*pensar a questão da **formação de professores**, que ainda estou me apropriando [...] e também essa questão por área [do conhecimento], para mim é um grande campo a ser mais elucidado*” (DF 18).

O DF 16 ressalta que sua primeira experiência com a escola do campo e todas as discussões que envolvem o Movimento dos Sem Terra se deu quando trabalhou no “*ITERRA*”⁶,

⁶ O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localizado em Veranópolis (RS), completou 27 anos de funcionamento em janeiro de 2022. O ITERRA realiza suas atividades no Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC. (TORRES, FERNANDES, 2017).

em Veranópolis, o Instituto de Educação Josué de Castro [IEJC] que é uma escola ligada ao MST [...] eu tive o primeiro contato com a escola do campo e todas as questões sociais” (DF 16). E ainda, relembra que quando lecionou no IEJC estavam,

[...] construindo o curso de Licenciatura em Pedagogia [Curso de Pedagogia da Terra] com o ITERRA em parceria com a UNB, hoje que eu percebo que eu estava na construção [faz referência as primeiras discussões sobre o movimento da Educação do Campo], ajudei a construir alguns textos, participei de algumas reuniões (DF 16).

O ITERRA está vinculado ao projeto pedagógico do MST e os discentes são oriundos dos acampamentos ou assentamentos de todo o Brasil vinculados à Via Campesina. No ano de 2002, conforme Torres e Fernandes (2017), houve o início dos cursos de Pedagogia da Terra em parceria com universidades públicas, formando duas turmas entre 2002 e 2007. O relato do docente-formador DF 16 evidencia o que Molina e Rocha (2014) explicitam sobre as experiências acumuladas na execução dos cursos de Pedagogia da Terra, com o apoio do Pronera, que contribuíram para a elaboração das Diretrizes do Procampo, visto que a partir do

acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 236).

A partir dessas experiências, surgem os projetos pilotos, nos anos de 2006 das quatro universidades federais brasileira, UNB, UFMG, UFS e UFBA, dos cursos de LEdoC. Outros/as docentes-formadores/as que vieram por processos de redistribuição acrescentam que mesmo se apropriando previamente das questões estruturantes a partir do PPC entendem que a prática pedagógica desenvolvida ao longo do curso é que permitiu compreender os elementos estruturantes do curso da LEdoC-CN.

*O PPC em si ele também não contemplava 100% das informações [...] mas na **prática** mesmo que **a gente foi se apropriando dessas coisas** [pedagogia da alternância, formação por área e as práticas/ações interdisciplinares] em termos mais teórico e prático* (DF.14).

*Não entendi muito bem aquela organização, a partir da leitura do PPC[...] então foi algo que eu fui **aprendendo** com **a caminhada**, fui aprendendo também com **os estudantes e os colegas*** (DF.13).

Entendemos que os cursos de LEdoC constituem-se em uma modalidade de formação docente relativamente nova, muitas vezes desconhecida aos docentes-formadores. Da mesma

forma, e principalmente, por ser um campo de pesquisa recente, torna-se compreensível o fato de os/as docentes-formadores/as se apropriarem das questões estruturantes ao longo de suas atuações.

Nesta perspectiva, toma-se como necessária a organização de espaços-tempos que promovam a formação dos próprios docentes-formadores no que diz respeito à compreensão das questões referentes ao campo brasileiro (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Ainda, e de modo especial, em relação aos pressupostos que dão materialidade ao processo formativo dos cursos de LEdoC. Dessa maneira, os docentes-formadores consideram como importante os espaços e momentos vivenciados na docência do curso de LEdoC-CN. Salientam, nessa direção, que no coletivo discutem, refletem e se apropriam das questões estruturantes da licenciatura, perspectivas que entendemos como uma formação permanente. Esta consiste em construir conhecimentos sobre a prática pedagógica, a partir da reflexão crítica. Imbernón (2011, p. 48) argumenta que a formação permanente “alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”. O autor complementa:

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2011 p. 48-49).

A formação permanente em uma das IES aconteceu a partir de uma obrigatoriedade, da própria instituição, sendo um requisito aos docentes-formadores em estágio probatório. Sobre isso, cita o participante DF.12 “*a gente tinha que fazer obrigatoriamente para completar o estágio probatório e foi oferecido [um] curso que tratava das questões orientadoras do curso da LEdoC*” (DF.12). No entanto, o docente-formador destaca a importância dessa formação permanente para o seu processo de aprendizado, vendo-a como “*fundamental para aprender as questões relacionadas à Educação do Campo, e de como seriam as práticas [se refere as práticas/ações/trabalho interdisciplinar no curso], como seriam o tempo-comunidade e a Pedagogia Alternância*” (DF.12).

Entendemos que outro espaço-tempo que se mostrou importante para a formação permanente, apontado pelos docentes-formadores foram os Seminários de Educação do Campo. Entre os anos de 2012 e 2014 esses foram promovidos Seminários com o apoio da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação. A iniciativa tinha como objetivo de “criar um espaço de socialização de experiências e de reflexões acerca dos principais desafios e dificuldades que os docentes da Licenciatura em Educação do Campo enfrentam para poder materializar a proposta formativa” (MOLINA, 2014, p. 16). Percebemos, pelo relato do DF 16 que esse espaço-tempo possibilitou o encontro com docentes-formadores de outras IES e de diversas regiões, propiciando

“conhecer essas experiências [refere-se à participação no Seminário de Educação do Campo], tu participa do debate, tu conversa com outras pessoas, com outros colegas de outras instituições e que tu troca ideias, referenciais, tu procura saber como que eles trabalham toda essa questão da área de Ciências da Natureza” (DF 16).

Ressaltamos, assim, a importância de promover-se, nos cursos de LEdoC-CN do RS, espaços permanentes de troca e articulação com outros cursos no sentido de propiciar “não só a troca de experiências entre as diferentes estratégias pedagógicas promovidas por cada curso, mas também nos processos de produção de conhecimento” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 201, p. 248). O anseio por este espaço é evidenciado na fala do entrevistado DF.13: “[...] *um desafio a ser retomado pelo curso, no sentido de qualificar a nossa formação no **diálogo entre nós** [docentes-formadores da IES] e em **diálogo com os outros** cursos, com os outros colegas, principalmente do RS*” (DF.13, grifos nossos).

Compreendemos também, como outro espaço-tempo oportunizado no curso de LEdoC-CN, os momentos de trabalho coletivo entre os/as docentes-formadores/as. Molina (2011) explicita a importância do trabalho coletivo dos docentes-formadores para a materialização dos cursos de LEdoC. Nesse sentido entende que o “trabalho coletivo desencadeia mudanças nas práticas dos docentes das universidades com ele envolvido” (MOLINA, 2011, p. 351). Percebemos essa perspectiva claramente na fala do DF.4, do docente-formador, quando diz que

*o trabalho coletivo com certeza é um avanço [...] acho que isso é um avanço muito bom para minha atuação docente, porque também é um **espaço de formação**, estar atuando com outros colegas, com outros conhecimentos e outras trajetórias” (DF.4).*

Esse direcionamento é evidenciado por Felício e Schiabel (2018, p. 147), quando expressam que o espaço coletivo propicia aos sujeitos se verem “diante da oportunidade de construir e problematizar os seus saberes, lógicas e dúvidas, abrindo, assim, lugar para a formação” da mesma forma que possibilita a autoformação docente. O trabalho coletivo se configura também a partir do momento de (re)elaboração do PPC, pois nesse espaço-tempo

os/as docentes-formadores discutem os avanços, as dificuldades e possíveis modificações que possam contribuir para a consolidação do curso, conforme percebemos no relato que segue

A própria reformulação do PPC nos levou a estudar alguns elementos, a debater mais. Eu acho que isso foi um momento dentro do grupo docente que me levou a estudar, a participar de mais debates e ampliar as minhas compreensões sobre o curso” (DF.4).

Salientamos que a importância da **formação permanente** para os docentes-formadores dos cursos de LEdoC-CN perpassa tanto em relação a questão de se apropriarem dos elementos estruturantes do curso no coletivo de professores quanto no sentido de qualificar a prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar. No entanto, percebemos que a formação permanente acontece a partir de movimentos de iniciativa dos próprios docentes-formadores e, por isso, caracteriza-se pela inconstância de uma dinâmica de estudo devido a outras demandas exigidas da docência no Ensino Superior,

Outro espaço-tempo apontado pelos/as docentes-formadores/as que, aos poucos foram se apropriando, e que tem se configurado como um desafio formativo é o regime de alternância. Ou seja, em Tempo Universidade -TU e Tempo Comunidade - TC, na qual tenciona-se “superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar de aplicação/transformação” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

A Pedagogia da Alternância estabelecida conforme o Parecer CNE/CP Nº: 22/2020, em que instituiu as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. A partir deste documento reconhece-se que

[...]diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e contribuem para a formação dos educandos. Isso repercute em mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, no planejamento curricular, no calendário escolar e nos processos de produção do conhecimento. Esse modo de organizar os processos educativos tem potencial de ampliar o território formativo, visto que facilita a interlocução entre tempo, espaço, conhecimento e culturas específicas (BRASIL, 2020a, p. 11)

O TU é considerado o período designado para as atividades de formação que acontecem na universidade com o intuito de preparar os estudantes para o trabalho educativo. O TC implica no desenvolvimento de atividade de pesquisa, estudo, leitura, escrita, organização e preparação de materiais didáticos, preferencialmente desenvolvido no local de origem dos discentes e intercalado com o TU.

Na relação entre TU e TC é imprescindível a mediação do docente-formador na

articulação e organização dos conteúdos entre esses dois tempos, no sentido de formar futuros professores-pesquisadores que venham contribuir para a

construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p.25).

Entendemos que a Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos/professores em formação nas LEdoC reconhecerem a “intrínseca relação entre o contexto socioeconômico e territorial da questão camponesa e os processos de formação do educador do campo” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 44). Tal condição tem o intuito de aproximar as necessidades das realidades vividas nas comunidades.

Diante do exposto, a Pedagogia na Alternância nos cursos de LEdoC-CN do RS é apontada como “*algo fundamental dentro do curso, porque permite esses **movimentos dialéticos entre a Universidade e a Comunidade** e não só do ponto de vista dos estudantes, mas do ponto de vista dos professores* [referindo-se aos/às docente-formadores/as]” (DF.13, grifos nossos). Na Pedagogia da Alternância se estabelece o tempo-comunidade, momento de contato entre docente-formador e estudante no ambiente em que são praticadas as aprendizagens. Para os docentes-formadores “*o ápice do curso de Educação do Campo é o tempo-comunidade quando o professor [docente-formador] vai conhecer a realidade do estudante*” (DF 16). Na mesma direção, DF 18 entende que

[...] não é possível desenvolver uma **perspectiva interdisciplinar**, uma perspectiva **contextualizada** com qualidade sem pensar a inserção no contexto, uma inserção na realidade. Eu acho que a pedagogia da alternância, ela, por excelência, viabiliza isso, materializa isso numa dimensão curricular, numa dimensão pedagógica, numa dimensão espaço-temporal, digamos que exige que isso seja concebido, que isso seja debatido pelo conjunto dos profissionais [docentes-formadores] e da comunidade estudantil discente

Salientamos que a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada para viabilizar os cursos de LEdoC-CN, é apontada pelos entrevistados como uma potencialidade da formação inicial na área de Ciências da Natureza na perspectiva interdisciplinar. Direcionamento ratificado por Ghedini, Onçay e Debortoli (2014, p. 88) quando afirmam que a “existência de tempos-espacos e sujeitos imbricados possibilita que os conceitos que vão sendo trabalhados no Tempo-Universidade ganhem movimento penetrando na realidade, de forma a explicá-la, ou melhor, interpretá-la”.

Constatamos que, ao longo de suas formações acadêmicas, no geral, os depoentes não tiveram contato com a temática Educação do Campo. Contudo, percebemos o grande envolvimento desses docentes, que atuam nas LEdoC-CN do RS, em debruçar-se sobre essas temáticas após sua inserção no Curso, tanto no sentido de compreender os pressupostos envolvidos, quanto em querer se aperfeiçoar. Vemos, ainda, que alguns docentes formadores concentraram esforços em seus processos de doutoramento sobre a temática Educação do Campo e outros assim o fizeram a partir dos seus projetos de pesquisas e/ou extensão e produções acadêmica. É notável o grande envolvimento desses docentes-formadores com o curso pois, ao mesmo tempo que estão implantando e trabalhando estão aperfeiçoando-se. Esse movimento de autoformação, que se mostra presente no relato dos docentes-formadores, possibilita

criar nos professores hábitos de **reflexão e autorreflexão** que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 1992, p. 165-166, grifo nosso).

Desta maneira, ressaltamos a importância da formação permanente dos docentes-formadores e entendemos que essa é potencializada nos cursos de LEdoC-CN do RS por meio do **trabalho coletivo** e da integração teoria/prática a partir de pesquisas e reflexão sobre a práxis pedagógica.

A grande preocupação na efetivação dos cursos de LEdoC-CN, desde os projetos-pilotos, era a figura do docente-formador, visto que a formação inicial desses profissionais possivelmente ocorreu de modo disciplinar e fragmentada. Por esse motivo pensava-se na dificuldade a ser enfrentada por esse profissional em materializar a formação inicial dos acadêmicos em outra perspectiva. Entretanto, percebemos que boa parte dos docentes-formadores se dedicaram a compreender os pressupostos da Educação do Campo e das questões estruturantes do curso de LEdoC-CN ao longo do processo formativo. Desse modo, esses profissionais estabeleceram espaços-tempos no curso junto a seus pares para estudarem e criarem possibilidades de materializar a formação.

Diante do exposto, evidenciamos nos docentes-formadores a vontade em materializar o curso de LEdoC-CN demonstrando o gosto por conhecer e pesquisar. Ou seja, os referidos profissionais são “alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos [...] que luta por uma educação melhor” (FAZENDA, 2012, p. 31). Neste sentido, apontam

a importância dos espaços de formação em suas IES, para se apropriarem dos elementos estruturantes que organizam os cursos e, também, ressignificarem suas práticas pedagógicas na perspectiva interdisciplinar almejada. Assim, na próxima subseção trazemos a categoria em que os docentes-formadores argumentam como o curso de LEdoC-CN tem ressignificado suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

No processo investigativo de entrevistas com os docentes-formadores dos cursos de LEdoC-CN do RS, inferimos que a maioria iniciou sua carreira no Ensino Superior no curso LEdoC-CN e a partir disso foram se apropriando dos elementos estruturantes – Pedagogia da Alternância, a formação por área do conhecimento e a formação na perspectiva da interdisciplinaridade.

Destacamos que os elementos estruturantes do curso como - a pedagogia da alternância e a formação por área de conhecimento - de LEdoC-CN possibilitam a autoformação e a interformação dos docentes-formadores, nos espaços-tempos vivenciados no curso. Desta forma, ressalta-se a importância de promover-se, nos cursos de LEdoC-CN do RS, espaços permanentes de troca e articulação com outros cursos de LedoC do estado no sentido de propiciar troca de experiências tanto nas estratégias pedagógicas quanto nos processos de produção de conhecimento.

Os docentes-formadores ressaltam a importância da formação permanente que se potencializa pela perspectiva de fomentar a formação pela e para a interdisciplinaridade. E, principalmente, pela pedagogia da alternância que leva os docentes-formadores a compartilhar experiência nas comunidades dos discentes e que se potencializa através do trabalho coletivo e da integração teoria/prática a partir de pesquisas e reflexão sobre a práxis pedagógica.

Ficando evidenciado nestes profissionais a vontade em materializar o curso de LedoC-CN a partir de discussões e reflexões sobre os seus modos de ensinar e aprender dos docentes-formadores, levando-os à apropriando dos pressupostos interdisciplinares nos diversos momentos vivenciados em suas atuações ao longo do curso.

Referências

- ALVES, M. Z.; FALEIRO, W. Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. *Rev. Bras. Educ. Camp*, Tocantinópolis, v. 4, e5368, 2019.
- ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-64
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº: 22/2020*, de 8 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de março de 2022.
- CALDART, R. S. Licenciaturas em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.95-121.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v.01, n.01, p.34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. *Formação de docentes interdisciplinares*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 29-33.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.
- Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 31-49, 2025

GHEDINI, C. M., ONÇAY, S. T., & DEBORTOLI, S. F. (2014). *Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano*: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In Molina, M. C. (Org.). In: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* (p. 83-109). Brasília: MDA.

HAAS, Celia Maria. *Prática*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 146-150.

INEP/RIES. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário, v.2. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em educação do campo e o Ensino de Ciências s naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate, 23).

MOLINA, M. C. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.11-21.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações, 1992. Dom Quixote.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 31-49, 2025

TORRES, Julio Cesar; FERNANDES, Silvia Ap. de Sousa. Apontamento sobre a Formação de Educadores do MST. In: ANAIS ELETRÔNICOS DO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. *Anais eletrônicos...*João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/277/dd156870f974243dbc7c80e750290295.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

TRINDADE, D. F.; Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

Recebido em: 26 mar. 2025.

Aprovado em: 02 ago. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa:os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores

Educação do Campo - Ciências da Natureza: enunciabilidades disciplinares em um curso interdisciplinar

Rural Education – Natural Sciences: Enunciative formations in an Interdisciplinary Course.

Veronica de Lima Mittmann¹
<https://orcid.org/0000-0002-2751-4234>

Claudia Glavam Duarte²
<https://orcid.org/0000-0002-8608-5855>

RESUMO: Esse trabalho se moveu pelas seguintes questões: Quais são as enunciações dos educandos do Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza a respeito da interdisciplinaridade? Que enunciados emergem de tais enunciações? E o objetivo foi o de problematizar e apresentar uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana, de enunciações que emergiram nas falas dos discentes da referida licenciatura a respeito da interdisciplinaridade. O material empírico são as enunciações de 32 discentes, ingressantes da primeira e da segunda turma do curso. O nosso referencial teórico são os estudos e os conceitos de Michel Foucault. Cabe salientar que a Licenciatura em Educação do Campo tem sua proposta de formação por área do conhecimento e apresenta componentes curriculares interdisciplinares e, dessa forma, sugere uma experiência nesta perspectiva. No entanto, apesar da matriz curricular favorecer a interdisciplinaridade, as enunciações produzidas pelos discentes evocam enunciabilidades disciplinares. Nesse sentido, entendemos que isto se deva ao fato de que, em um jogo de forças, a disciplina se apresenta mais forte que a interdisciplina. Percebemos que essa força que se manifesta na disciplina possa estar atrelada à maneira como a sociedade vem se constituindo. Isto é, vivemos em uma sociedade ainda bastante disciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Interdisciplinaridade; Estudos Foucaultianos.

¹ Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha atualmente como pedagoga na mesma instituição. E-mail: veronica.mittmann@ufrgs.br

² Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Atualmente é professora do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Campus Litoral Norte, do Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências atuando na linha de pesquisa Educação Científica: Implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática, especificamente na linha de pesquisa: Formação de professores de Matemática e Novas Tendências. As investigações e análises realizadas possuem como ferramentas teóricas a filosofia da diferença ,principalmente das teorizações de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Ludwig Wittgenstein. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática; Educação em Ciências, Diversidade, Educação do Campo, saberes populares e conhecimento científico, Etnomatemática e currículo. Coordena o Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade (GEEMCo). E-mail: claudiaglavam@gmail.com

ABSTRACT: This study was guided by the following research questions: What are the enunciations articulated by students of the Bachelor's Degree Program in Rural Education – Natural Sciences regarding interdisciplinarity? What statements emerge from these enunciations? The objective was to problematize and conduct a discourse analysis, grounded in a Foucauldian theoretical framework, of the enunciations that surfaced in the discourses of students enrolled in the aforementioned program concerning interdisciplinarity. The empirical material comprises enunciations from 32 students belonging to the first and second cohorts of the program. The theoretical foundation of this research is based on the concepts and analytical tools developed by Michel Foucault.

It is worth emphasizing that the Bachelor's Program in Rural Education is organized around knowledge areas and incorporates interdisciplinary curricular components, thus proposing an educational experience oriented by an interdisciplinary perspective. Nonetheless, although the curricular structure is designed to foster interdisciplinarity, the students' enunciations predominantly reflect disciplinary enunciative formations. In this regard, we posit that such a tendency may be attributed to the fact that, within the dynamics of power relations, disciplinary logic asserts a stronger presence than interdisciplinary logic. We suggest that this predominance of disciplinary discourse may be intrinsically connected to the broader socio-historical configuration of contemporary society, which remains deeply structured by disciplinary rationalities.

KEYWORDS: Rural Education; Interdisciplinarity; Foucaultian Studies.

1 Introdução

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do 'pre-visto'. Por isso a pergunta sobre 'de que outro modo' não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez (Larrosa, 2015, p. 75).

Escrever um artigo é abrir uma janela ou várias e com elas, abrem-se memórias, sentimentos, afetos, imagens. Nada está dado! Para elaborar um texto teórico é preciso rever leituras e realizar outras, para com elas, tramar frases, parágrafos e vazios. Um caminho feito de verbos, substantivos e preposições. Trilha-se este caminho ao mesmo tempo em que ele é inventado. Não se sabe de antemão quais horizontes se constituirão. Escrever é se colocar no limite, para recolher do caos, pequenas e nebulosas sementes. É preciso dar tempo e corpo para que germinem, para que possam adquirir forma, folhas, troncos, raiz, rizomas e pensamentos.

Para a escrita dessas páginas, nos colocamos no território da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS que em setembro de 2024, completou dez anos. Nessa década de histórias, muita coisa aconteceu. Então, nos lembramos dos primeiros estudantes, das suas falas, sorrisos e expectativas.

Trazemos nessas linhas os resultados de uma pesquisa realizada com os 32 estudantes

que fizeram parte da primeira e da segunda turma desse curso, e que ingressaram em 2014/2 e 2015/2. A pesquisa foi realizada em 2017 e já se foram sete anos. No entanto, a temática ainda continua bastante atual, o que se deve, talvez, as janelas abertas por essa licenciatura, que se constitui como um curso que se aventurou na perspectiva da interdisciplinaridade e da pedagogia da alternância, que possibilita que mesmo após uma década, ainda seja uma licenciatura bastante inovadora. Isto é, a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza ainda mantêm o ar fresco da novidade e das experimentações. Que continue assim, se reinventando, nas próximas décadas!

Cabe salientar que as questões que moveram esse trabalho foram: Quais são as enunciações dos educandos do referido Curso a respeito da interdisciplinaridade? Que enunciados emergem de tais enunciações? E o objetivo foi o de problematizar e apresentar uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana, de enunciações que emergiram nas falas dos discentes do Curso Licenciatura do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Campus Litoral Norte - CLN a respeito da interdisciplinaridade.

Com isso, somos levados a pensar quais janelas esse curso abriu? Quais outros horizontes desenhou? Um curso que se emaranha na vida do campo, que quer criar raízes e que enfrenta um horizonte ainda bastante disciplinar. Entendemos que as transformações nascem das fissuras. Quem sabe essa licenciatura tenha rachado e quebrado algumas vidraças disciplinares e provocado outras paisagens. Pelas trincas a imagem institucionalizada é distorcida, pois, é nesse rachar, que se cria uma outra lente para as percepções e se reverberam diferenças e com isso, também a possibilidade de invenção de outras realidades.

2 Contextualização da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, no Campus Litoral Norte da UFRGS

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS teve o seu primeiro processo seletivo em 07 de setembro de 2014. Nesse sentido, o curso surge com a implantação do referido campus, criado pela decisão número 543/2013 de 13 de dezembro de 2013 do Conselho Universitário da UFRGS, e iniciou as suas atividades em setembro de 2014, mas foi inaugurado somente em 22 de novembro de 2014. A ideia de um campus no Litoral Norte surgiu da mobilização da comunidade, que entre outras ações, reivindicava o acesso, na região, ao ensino público em nível superior (UFRGS, 2022).

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso (UFRGS, 2022), o Campus Litoral Norte está construído às margens da RS 030, em uma área ainda bastante preservada, na cidade de Tramandaí. Cabe ressaltar que a cidade de Tramandaí fica no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, região que tem como fonte de renda o turismo de verão, a agricultura, a pesca e o setor de serviços. Nesse sentido, as populações que vivem no Litoral Norte são bastante diversas: indígenas, pescadores, quilombolas e agricultores. Essas populações têm se constituído como alvo da Educação do Campo. Isto é, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza no Campus Litoral Norte é estratégica e pode contribuir para o fortalecimento das escolas do campo da região, já que:

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (II CNEC, 2004, p. 3).

Nesse primeiro ingresso, era requisito do processo seletivo ser educador de escola pública, de escolas comunitárias no campo ou de escolas que atendessem à população do campo do Litoral Norte. Nesse sentido, houve uma grande mobilização do grupo de docentes do curso, para a divulgação desse processo seletivo diretamente em instituições escolares, pois, o campus ainda era bastante recente e pouco conhecido pelos moradores da região. Então,

Visitas foram realizadas pela coordenação e professores para a divulgação do curso com o intuito de selecionar candidatos com o perfil desejado, em secretarias de educação e escolas na cidade de Tramandaí e proximidades. Importante salientar que neste processo foram estabelecidos contatos diretos com a Associação dos Municípios do Litoral Norte – AMLINORTE – situada no município de Osório. Nossa participação em reuniões de gestores, especialmente com os secretários de educação dos municípios, contribuiu para que no primeiro processo seletivo tivéssemos 64 candidatos aprovados. Destes, 46 candidatos preencheram os pré-requisitos e assim, efetivaram a matrícula. Posteriormente, 39 estudantes iniciaram o curso no dia 22 de setembro de 2014 (representando 13 municípios da região litorânea) (UFRGS, 2022, p. 7).

Cabe sublinhar que, para a criação da Licenciatura em Educação do Campos: Ciências da Natureza, do Campus Litoral Norte, a UFRGS concorreu com outras Universidades Federais, na chamada pública do Edital 02/2012 do Procampo³, que visava incentivar a criação de cursos novos de Licenciatura em Educação do Campo, e apoiar os cursos já existentes. Como previsto

³ É importante diferenciar o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo). O Pronacampo, segundo o art. 1º da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo” e se estrutura em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica. O Procampo integra o eixo Formação de professores do Pronacampo.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 50-64, 2025

nesse edital, houve três entradas com oferta de 120 vagas anuais. Os processos seletivos específicos para esta graduação ocorreram respectivamente em 2014/2, 2015/2 e 2016/2. Em 2014/2, como mencionado anteriormente, foram preenchidas 47 das 120 vagas oferecidas, pois, era requisito para o processo seletivo ser educador vinculado ao setor público. Em 2015/2 ingressaram 58 educandos e em 2016/2, 70 educandos.

No ano de 2020/2, foi solicitado junto às instâncias superiores da UFRGS a oferta de mais uma edição ainda como um Programa Especial de Graduação e nesse processo seletivo, foram ofertadas 60 vagas e o ingresso de 23 estudantes. Atualmente essa licenciatura se tornou um curso permanente do Campus Litoral Norte e conta com a dedicação exclusiva de 15 docentes e já diplomou cerca de 70 discentes provenientes de diferentes municípios do Litoral Norte, como: Arroio do Sal, Arroio Teixeira, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquine, Morrinhos, Tramandaí, Morro Alto. É nesse contexto histórico que situamos nossa pesquisa (UFRGS, 2022).

3 Metodologia

Como já mencionado anteriormente, a investigação buscou entender quais as enunciações dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo a respeito da interdisciplinaridade e que enunciados emergiam de tais enunciações, a fim de problematizar e apresentar uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana, de enunciações que emergiram nas falas dos discentes do referido curso e nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais com discentes das turmas 2014/2 e 2015/2, totalizando 32 entrevistados. Essas entrevistas foram gravadas com o consentimento dos estudantes e transcritas posteriormente. A metodologia foi a pesquisa qualitativa na perspectiva dos estudos da filosofia da diferença.

Nesse sentido, para olhar para esse material, utilizamos os conceitos foucaultianos de verdade, discurso, enunciado, enunciação. Compreendemos que as filosofias da diferença questionam se há uma verdade única ou absoluta. Com isso, o que fazemos é questionar o conceito de verdade. Isto é, entendemos que a verdade seria construída e dentre tantas diferenças, algumas são eleitas verdades. Isto é, a verdade seria uma construção datada e cada época tem as suas verdades e o que foi compreendido como uma verdade há algumas décadas, pode não ser mais uma verdade na atualidade. Por isso, não entendemos a possibilidade de uma

verdade absoluta, mas de construções que vão, ao longo do tempo, adquirindo e perdendo o status de verdade, a depender do contexto histórico, político e social de cada época. Assim, entendemos que “[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (Paraíso, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, os discursos seriam um conjunto de enunciados que fabricam subjetividades, isto é, os discursos da educação e os discursos da interdisciplinaridade constroem maneiras de ser professor e de estar no mundo já que “estes, são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008, p. 55). Com isso, nos constituímos humanos a partir dos discursos que estão em circulação em um dado momento histórico. Já os enunciados seriam aquilo que atravessa diferentes discursos, isto é, um discurso seria formado por diferentes enunciados e um mesmo enunciado pode atravessar diferentes discursos. Dessa maneira, os enunciados da interdisciplinaridade emergiram em diferentes locais e épocas, e em algum momento, se articularam, possibilitando a emergência do discurso da interdisciplinaridade.

Com isso, o enunciado não seria uma unidade, mas uma função que permite a existência de um signo e seria também, o que dá sentido à existência de diferentes linguagens. Assim, os enunciados seriam “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos e reproduzimos e transformamos” (Foucault, 2008, p. 136). Com isso, os enunciados, para adquirirem materialidade, se utilizam de enunciações, isto é, o enunciado é o que atravessa as falas e os textos, mas não é um texto ou uma fala.

Os enunciados seriam raros, isto é, não estão tão evidentes e exigem certa atenção. Ademais, um mesmo enunciado pode se repetir em diferentes enunciações. Além de serem raros, os enunciados também teriam características como: o grau de remanência, os fenômenos de recorrência e a forma de aditividade própria do enunciado. A remanência seria o que permite a conservação de um enunciado ao longo do tempo, que podem ser os livros, a internet e o uso popular. A recorrência seria um campo já existente e que se modifica quando um novo enunciado emerge. Esse campo é o que dá sustentação ao enunciado. Além disso, os enunciados também teriam uma aditividade, ou seja, uma maneira peculiar de se agrupar. Assim, cada discurso teria “um modo específico de se compor, de se anular, de se excluir, de se completar, de formar grupos mais ou menos indissociáveis e dotados de propriedades singulares” (Foucault, 2008, p. 140).

Enquanto um enunciado é passível de repetição e até mesmo, de atravessar diferentes

discursos, uma enunciação nunca se repete. Trata-se de um evento único, com data, hora e local, isto é, a enunciação “é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (Foucault, 2008, p.114). Assim, enunciado seria aquilo que fica na nossa subjetividade após o encontro com a enunciação que se dá por meio de uma pintura, uma música, uma conversa, uma aula, um texto.

Com isso,

Cabe registrar, já de início, que metodologia é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias de descrição e análise (Paraíso; Meyer, 2014, p. 18).

Com essa perspectiva, para a produção do material empírico, houve a transcrição das entrevistas, depois, recortamos e montamos as densidades analíticas, a fim de dar visibilidade aos enunciados que emergiam. Para nós, as densidades analíticas são acúmulos de enunciações que são atravessadas por um determinado enunciado. Nesse sentido, tratamos o material já transcrito como um monumento, isto é, não procuramos por algo que estivesse oculto ou alguma ideologia subjacente às suas enunciações. Tratamos de trabalhar na exterioridade do dito, isto é, “não há texto embaixo, portanto nenhuma pletora. O domínio enunciativo está, inteiro, em sua própria superfície. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence” (Foucault, 2008, p. 135). E nessa exterioridade é que buscamos rastros e o material que pudesse ser analisado.

Com isso, percebemos que um dos enunciados que se repetiu foi a não enunciabilidade de Ciências da Natureza e assim, constituímos uma densidade analítica com esse título e a utilizamos para a escrita desse artigo. Isto é, diferentes densidades analíticas emergiram na pesquisa, quando realizamos o trabalho de recortar e tentar perceber quais enunciados atravessavam as enunciações e posteriormente, montar densidades analíticas. Dessas densidades que montamos, elaboramos diferentes artigos, em que pudemos analisar a referida densidade analítica e perceber, como nos propõe Foucault (2008), quais rastros possibilitavam a emergência dos enunciados.

Assim, percebemos que o discurso da interdisciplinaridade tem sido considerado como uma verdade para o campo científico. Além disso, a interdisciplinaridade compartilha em seu discurso, enunciados que circulam em outros discursos e que essa ressonância de enunciados em diferentes campos da ciência acabam dando força para um enunciado e para um discurso.

No entanto, por mais forte que seja o discurso da interdisciplinaridade e por mais que os estudantes tivessem suas experiências da licenciatura nessa perspectiva, ainda mantinham enunciabilidades disciplinares, o que nos provoca a perceber que talvez, a disciplina ainda mantenha uma força maior nas enunciações do que a interdisciplinaridade.

Isto talvez ocorra porque ainda vivemos em uma sociedade bastante disciplinar, isto é, nascemos em uma família, frequentamos escolas, igrejas e hospitais, que seriam, segundo Foucault (2002), instituições disciplinadoras. Com isso, nossas experiências no mundo se dariam por intermédio da disciplina, que classifica, hierarquiza, divide a fim de tornar o mundo cognoscível, já que:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: Ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2002, p. 161).

Nesse sentido, as enunciações dos discentes são efeitos dos discursos que estão em circulação no nosso momento histórico e que nos constituem como sujeitos de nosso tempo. Com isso, tanto a disciplina quanto a interdisciplinaridade estão dentro do regime de verdade de nosso momento atual e ambos os discursos se inserem no campo científico por haver condições de possibilidade para isso em nosso momento histórico. No entanto, no jogo de poder, a disciplina ainda está muito forte e com isso, “essa estrutura curricular que é linear e disciplinar vem praticamente dominando a educação escolar ao longo da Modernidade” (Veiga-Neto, 1996, p. 259).

Com isso, pelo fato de nossas experiências ainda se darem de maneira muito mais disciplinares do que interdisciplinares, ainda nos constituímos, organizamos nossas vidas e nossos saberes de maneira disciplinar e por isso, romper com essa lógica de organização dos saberes parece um ato bastante difícil.

4 Densidade analítica: as enunciabilidades disciplinares

Para a análise do material empírico, consideramos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte visa a formação de professores com habilitação para a área de Ciências da Natureza que articula conhecimentos da química, física e biologia. A Atuação desses futuros docentes contempla a atuação nos anos

finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovem e Adultos. O curso tem duração de quatro anos, sendo que cada ano agrega um eixo temático e cada eixo temático tem dois temas geradores. Na época da realização da pesquisa, os temas geradores e os eixos temáticos se davam da seguinte forma:

Etapa 1 – Tema gerador: Pesquisa como princípio educativo, Etapa 2 – Tema gerador: Pesquisa na docência como princípio educativo, Etapa 3 – Tema Gerador: Vida e trabalho no campo, Etapa 4 – Tema Gerador: Saberes, práticas e currículos, Etapa 5 – Tema gerador: Sucessão familiar: gênero, gerações e etnia, Etapa 6 – Tema gerador: Educação e desenvolvimento rural, Etapa 7 – Tema gerador: Docência como Prática Política e Etapa 8 – Tema gerador: Docência como Prática Social (UFRGS, 2013, p. 20).

Frente a essa proposta os estudantes não tinham disciplinas nomeadas de química, física ou biologia, já que os conteúdos eram trabalhados de maneira interdisciplinar nas disciplinas de Ciências da Natureza, conforme os eixos temáticos de cada etapa. Também é mencionado no Projeto Pedagógico do referido curso e na citação acima, haver um empenho para garantir a indissociabilidade entre teoria e prática, que seria um dos princípios da interdisciplinaridade. Nesse sentido, a organização dos tempos acadêmicos se dá de maneira a contemplar uma teoria que conversa com uma prática e uma prática que conversa com a teoria e com isso, o curso adota a pedagogia da alternância.

Assim, os estudantes teriam ao longo do semestre, 27 dias de Tempo Universidade, com aulas das 8h às 20h que são intercalados pelos Tempos Comunidade, tempos em que o estudante realiza suas aprendizagens na comunidade. Com isso os estudantes teriam a oportunidade de buscar nas práticas do Tempo Comunidade elementos para serem trabalhados teoricamente nas aulas do Tempo Universidade e de maneira inversa, colocariam em prática a teoria aprendida no Tempo Universidade quando estivessem no Tempo Comunidade,

O Tempo Comunidade não será um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte integrante e orgânica das disciplinas que se constituem na relação dialética entre teoria e prática, entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Pretende-se ter um novo modo de “olhar” para os processos de ensino e aprendizagem; um olhar que amplie as possibilidades de construção de autonomia dos alunos que já atuam como professores e que, no seu fazer, nas escolas, exercitam o pensamento sobre e na prática (UFRGS, 2013 p. 17).

Com isso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2022), o Tempo Universidade constituiria 60% e o Tempo Comunidade constituiria 40% da carga horária do curso. As atividades do Tempo Comunidade seriam planejadas no Tempo Universidade e há o acompanhamento dos discentes da Universidade na realização de diferentes atividades, por meio de meios virtuais e visitas *in loco*. São atividades que buscam trazer as diferentes vivências

Educação d Campo – Ciências da Natureza: enunciabilidades disciplinares em um curso interdisciplinar ou práticas para a sala de aula do Tempo Universidade, a fim de que possam ser analisadas teoricamente. Isto é, viabilizando a junção entre teoria e prática.

Conforme o exposto acima, percebemos que há a intenção de uma inseparabilidade entre os conhecimentos universitários e os conhecimentos produzidos nas experiências no campo e a tentativa de trabalhar interdisciplinarmente com diferentes conteúdos para pensar as diferentes complexidades que atravessam a vida no campo e um ensino que possa estar em interação com essa realidade. No entanto, nas entrevistas realizadas observamos que apesar de os discentes terem aulas de Ciências da Natureza, eles ainda se referiam às disciplinas de biologia, física e química de forma fragmentada. Nas enunciações abaixo isso fica evidenciado:

[...] eu já gostava muito de **química**, já gostava de biologia, **mas estou apaixonada, principalmente por química**, me identifico bastante. [Grifos nossos]

A gente, eu acho que **a gente tem pouco período das matérias em si**, de **química, física e biologia**, não sei se é pouco período que eu diria, mas a carga horária, eu acho que a gente precisa, não sei, mas eu estou sentindo uma dificuldade que é a necessidade de ter uma carga horária maior. [Grifos nossos]

[...] na parte da **química, física e biologia** eu não estou conseguindo ainda, por que eles estão muito na matéria, focada, aquela coisa tradicional. [Grifos nossos]

Eu vim por causa da **biologia**, hoje eu gosto mais de **química**. [Grifos nossos]

Olha, como eu te falei, eu gosto mais da parte ambiental, das exatas, para mim, eu gosto de **química**, gosto muito de **química** [...]. [Grifos nossos]

[...] então, quando chega nas aulas de **química, física, matemática**, nas exatas, o pessoal se quebra muito [...][Grifos nossos]

[...] acho um curso legal, amo, mas tem **física**, tem **química** que vão me derrubar, porque eu não tenho base e aí, tudo se perde [...][Grifos nossos]

Percebemos nas transcrições acima, que mesmo tendo aulas de Ciências da Natureza, que constituem doze disciplinas ao longo do curso, os estudantes mantinham enunciabilidades disciplinares de química, física e biologia. Isto é, os estudantes parecem ter interditado a expressão “Ciências da Natureza”. Com isso, analisamos teoricamente, para tentar entender por que, mesmo tendo experiências interdisciplinares no curso, os discentes ainda mantêm enunciabilidades disciplinares.

Levantamos como hipótese que as enunciações disciplinares adquiriram força visto ser a disciplina a grande propulsora para o nascimento da ciência e da universidade (Castro, 2006). A tecnologia que disciplina o corpo para deixá-lo mais produtivo, também organiza os saberes, a fim de que eles sejam, cada vez, mais úteis. Assim, a disciplinarização dos saberes que vivemos na atualidade, é um evento da modernidade que não existiu em nenhum outro período

Educação d Campo – Ciências da Natureza: enunciabilidades disiplinares em um curso interdisciplinar histórico. E é neste processo de disciplinarização que surge a ciência, previamente, o que existia eram ciências, no plural.

A filosofia deixa, então, seu lugar de saber fundamental; instaura-se o da ciência. É também neste campo de forças que emerge a “universidade moderna: seleção de saberes, institucionalização do conhecimento e conseqüentemente, a desapareção do cientista amador” (Castro, 2006, p. 67). Conforme Veiga-Neto (2002), a disciplinarização moderna dos saberes surge na primeira metade do século XVI, com a denominada “virada disciplinar”, pois, até então, a organização dos saberes vinha se mantendo estável no *trivium* e no *quadrivium* desde a antiguidade.

Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. (Veiga-Neto, 2002, p. 169). Por outro lado, o Movimento Interdisciplinar propõe que a interdisciplinaridade seja um primeiro deslocamento em direção à transdisciplinaridade, com a intenção de reconstruir a unidade “perdida” entre o homem e o conhecimento que só poderia ser alcançada pela integração dos conteúdos. Compreendemos que essa tensão ainda é recorrente, atravessa nossos currículos, a postura disciplinar de alguns professores e se materializa, também, nas enunciações dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza analisada.

Nesse sentido e por considerar que uma das premissas do curso que seria a inseparabilidade em teoria e prática, entendemos que a fala dos discentes está também impregnada de teoria, isto é, a prática que se manifesta nas enunciabilidades evidencia, além das experiências vivenciadas em sala de aula, também maneiras de compreender o mundo e os saberes. Ou seja, os discursos que estão em circulação, no nosso momento histórico, acabam tendo reverberações na fala dos discentes. E por mais que haja um esforço no curso de que as práticas e os saberes sejam percebidos como interligados e de maneira interdisciplinar, os discentes da Licenciatura em Educação do Campo acabam sendo atravessados por duas perspectivas bastante fortes de compreensão dos saberes e do mundo: a disciplinaridade e a interdisciplinaridade.

A Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, por trabalhar com uma outra perspectiva que não a disciplinar, isto é, está alicerçado na interdisciplinaridade e por se estruturar em um outro tempo de ensino e aprendizagem, isto é, a pedagogia da alternância e

também, por se tratar de uma licenciatura que pretende formar educadores para trabalhar nas escolas do campo, parece romper com as formas tradicionais com que são oferecidos os cursos superiores e assim, acaba promovendo rachaduras na educação. Essa outra forma de se constituir educador nos desafia a pensar a vida e o mundo de outros modos.

Também percebemos nas falas dos discentes expressões como: “[...] *não sei se é pouco período que eu diria, mas a carga horária, eu acho que a gente precisa, não sei, mas eu estou sentindo uma dificuldade que é a necessidade de ter uma carga horária maior*”, [...] *então, quando chega nas aulas de química, física, matemática, nas exatas, o pessoal se quebra muito [...], [...] acho um curso legal, amo, mas tem física, tem química que vão me derrubar, porque eu não tenho base e aí, tudo se perde [...]*. Isto é, percebemos nas expressões acima que esse pensar diferente proposto pela Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza acaba parecendo ser mais complexo e difícil para os discentes, que manifestam em suas falas a necessidade de que houvesse mais tempo e de estar se “quebrando” para aprender.

No entanto, percebemos que essa maneira “diferente” de organizar os saberes traz em si um outro ar e renova maneiras de perceber a realidade. Entendemos que até mesmo, as enunciabilidades disciplinares na licenciatura interdisciplinar são variações de si mesmo que esse curso promove. Isto é, a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza acaba compondo com a disciplina no pensamento dos estudantes que impactados por essa outra maneira de experimentar a graduação, precisam inventar outros territórios para se constituir como educadores.

Estamos em um momento de transformações e nas diferentes composições que estão sendo tramadas e talvez essa licenciatura e a interdisciplinaridade nos forneçam algumas ferramentas para construir outras maneiras de estar no mundo e assim, “soltar o ar fresco das outras possibilidades” (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 22), para a emergência de outras racionalidades.

5 Considerações finais

Ao fechar as janelas dessa escrita, esperamos ter conseguido contribuir para a construção de outros horizontes para a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e para a interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que, a escrita desse texto nos transformou. Voltar a uma pesquisa depois de sete anos fez nos perceber que já não somos as mesmas de sete anos atrás. Naquele momento, havia outros desejos, e a percepção e os afetos

Educação do Campo – Ciências da Natureza: enunciabilidades disciplinares em um curso interdisciplinar provocados pela interdisciplinaridade e pela Educação do Campo: Ciências da Natureza se modificaram.

Já não somos as mesmas que construíram a dissertação de mestrado e os tempos são outros. Com isso, já não percebemos nem sentimos a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e a interdisciplinaridade como outrora. Nesse momento, adotamos algumas linhas de escrita que poderiam ser diferentes se o texto fosse escrito em uma outra época.

Então, nesse momento, a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza nos parece bem mais transgressora do que foi percebido em 2017. Nesse sentido, esse texto também se manifesta em defesa dessa licenciatura, da educação do campo, da pedagogia da alternância e da interdisciplinaridade, pois nos parece urgente, no momento atual, defender a escola do campo que tem se constituído de diferentes pluralidades: agricultores, pescadores, indígenas e quilombolas, já que: “a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual” (Masschelein; Simons, 2017, p. 11).

Almejamos que, ao comemorar os 10 anos do Campus Litoral Norte, a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza possa continuar a abrir outras janelas e construir outras realidades. Uma licenciatura é um lugar onde as pessoas se encontram, constroem experiências, desejos e sonhos. E por mais que a interdisciplinaridade e a pedagogia da alternância não se contrapunham a Ciência, isto é, a Licenciatura em Educação do Campo é oferecida por universidades federais e está dentro do regime de verdade do nosso tempo, ela parece ainda manter potências para promover rachaduras por onde a novidade pode brotar.

Para finalizar essa escrita, nos atravessa o desejo de que os olhos que nos lêem possam criar diferentes composições. Que esse texto possa ser digerido e ganhar corpo em outros corpos. Ou talvez, possa motivar outras pesquisas nas diferentes licenciaturas em educação do campo que existem no Brasil. Foram tantas as mudanças que vivemos em sete anos e caso essa pesquisa fosse realizada hoje, talvez os resultados seriam outros. Certamente as experiências na licenciatura são outras, como também são os sonhos e os desafios de um mundo que desmorona e renasce sob nossos olhos. Eis o desafio de viver em um tempo de transformações! Que a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza tenha vida longa e que essa pesquisa possa ter continuidade, que possa produzir outros resultados, outras brechas e outros horizontes para a Educação do Campo.

Referências

CASTRO, Edgardo, Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética, *In*: KOHAN, Walter; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 anos**. BH: Autêntica, 2006, p. 63-78.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia – GO, Texto Base. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf> Acesso em 20 abr.2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão política. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25- 47.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 163-186, 2002.

Recebido em: 26 mar. 2025.

Aprovado em: 02 ago. 2025.

MITTMANN, V. De L.; DUARTE, G.D.

Educação d Campo – Ciências da Natureza: enunciabilidades disiplinares em um curso interdisciplinar

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

Práticas Pedagógicas na/da Educação do Campo: uma revisão nos Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (2010-2024)

Pedagogical Practices in/of Rural Education: A Review in the Proceedings of the National Chemistry Teaching Meeting (2010-2024)

Prácticas Pedagógicas en/de la Educación Rural: Una Revisión en los Anales del Encuentro Nacional de Enseñanza de Química (2010-2024)

Carlos Ventura Fonseca¹
 0000-0002-7464-0065

Fernanda Bianca Hesse²
 0000-0003-3222-9873

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão de trabalhos publicados nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) entre 2010 e 2024, analisando produções acadêmicas relacionadas à Educação do Campo. A metodologia segue os sete passos de Gough (2007), com análise de conteúdo, sendo explicitados alguns critérios de inclusão e exclusão. A amostra inicial contou com 21 trabalhos, classificados em categorias como práticas pedagógicas, revisão bibliográfica ou documental, recursos didáticos e representações de sujeitos. Os resultados mostram maior concentração de trabalhos nas edições de 2016 e 2020 do ENEQ, com destaque para a Região Sul do Brasil. Na amostra refinada, composta por três trabalhos completos, as práticas pedagógicas ocorreram em diferentes níveis de ensino e tenderam a adotar abordagens próximas dos modelos pedagógicos CTS e construtivista, com relações horizontais entre professores e estudantes, além de abordagens que exploraram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Conclui-se que, apesar dos avanços, é necessário ampliar a produção acadêmica sobre práticas pedagógicas de ensino de Química/Ciências da Natureza e Educação do Campo, visando à promoção de uma educação contextualizada e transformadora para as comunidades envolvidas, com destaque para o papel dos formadores de docentes nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo; ensino de química; formação docente.

ABSTRACT: This article presents a review of works published in the proceedings of the National Chemistry Teaching Meeting (ENEQ) between 2010 and 2024, focusing on academic productions related to Rural Education. The methodology follows the seven steps of Gough (2007), with content analysis and explicit inclusion and exclusion criteria. The initial sample consisted of 21 works, classified into categories such as pedagogical practices, bibliographic or documentary review, teaching resources, and representations of subjects. The results show a higher concentration of works in the 2016 and 2020 ENEQ editions, with a particular emphasis on the Southern region of Brazil. In the refined sample, composed of three complete works, pedagogical practices occurred at different education levels and tended to adopt approaches close to the CTS and constructivist pedagogical models, with horizontal relationships between teachers and students, as well as approaches exploring conceptual, procedural,

¹ Doutor em Educação (2014). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

² Possui Especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2023) e Licenciatura em Química pela UFRGS (2022). Mestranda do do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS). E-mail: fehesse@hotmail.com

and attitudinal content. It is concluded that, despite the progress, it is necessary to expand academic production on pedagogical practices in Chemistry/Natural Sciences teaching and Rural Education, aiming to promote a contextualized and transformative education for the involved communities, with emphasis on the role of teacher trainers in this process.

KEYWORDS: rural education; chemistry teaching; teacher education.

RESUMEN: Este artículo presenta una revisión de trabajos publicados en los anales del Encuentro Nacional de Enseñanza de Química (ENEQ) entre 2010 y 2024, analizando producciones académicas relacionadas con la Educación Rural. La metodología sigue los siete pasos de Gough (2007), con análisis de contenido, especificando algunos criterios de inclusión y exclusión. La muestra inicial consistió en 21 trabajos, clasificados en categorías como prácticas pedagógicas, revisión bibliográfica o documental, recursos didácticos y representaciones de sujetos. Los resultados muestran una mayor concentración de trabajos en las ediciones de 2016 y 2020 del ENEQ, destacándose la Región Sur de Brasil. En la muestra refinada, compuesta por tres trabajos completos, las prácticas pedagógicas ocurrieron en diferentes niveles educativos y tendieron a adoptar enfoques cercanos a los modelos pedagógicos CTS y constructivista, con relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, además de enfoques que exploraron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se concluye que, a pesar de los avances, es necesario ampliar la producción académica sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza de Química/Ciencias de la Naturaleza y Educación Rural, con el objetivo de promover una educación contextualizada y transformadora para las comunidades involucradas, destacando el papel de los formadores de docentes en este proceso.

PALABRAS CLAVE: educación rural; enseñanza de química; formación docente.

Introdução

O presente texto está inserido nos contextos socioepistemológicos de luta democrática que compõem a Educação do Campo, ao longo das últimas duas décadas, buscando fortalecer o reconhecimento público dos direitos da população camponesa (quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais etc.), daqueles que trabalham com a agricultura, a pecuária, a pesca e atividades correlatas (Caldart *et al.*, 2012; Molina, 2012; Silva; Alves, 2022). Assume-se que os sujeitos do campo constituem as relações sociais que atuam sobre o Estado, sendo legalmente aptos para viabilizarem a construção e a reivindicação de políticas públicas que acolham as suas necessidades, consideradas as culturas locais e os preceitos da agroecologia, havendo legítimo enfrentamento dos interesses neoliberais que articulam a economia calcada no agronegócio, nas tecnologias/patentes do mercado internacional, na produção mediada por agrotóxicos, na monocultura e no latifúndio (Caldart *et al.*, 2012; Silva; Alves, 2022).

A Educação do Campo também vem sendo legalmente consolidada a partir de textos oficiais, quais sejam: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, 2008); Parecer 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reconhece os dias letivos de alternância (Brasil, 2006); Resolução 4/2010 do CNE – que

reconhece a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica, contemplando a identidade das escolas relacionadas (Brasil, 2010a); Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010b), que apresenta a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Portaria 86/2013 do Ministério da Educação – relacionada ao Programa Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2013). Também pode ser mencionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especificamente os artigos 23, 26 e 28, quando estes citam as especificidades das matrizes cultural, econômica, geográfica, política e social referentes a populações e etnias variadas, abrindo margem para organização diversificada do calendário letivo, dos espaços de ensino, do currículo escolar, inclusive das metodologias a serem desenvolvidas. Conforme Mendes e Fadigas (2023), o cenário descrito também foi fortalecido pelo incentivo do Estado à criação de cursos de licenciatura em Educação do Campo em diversas universidades públicas, especialmente durante os governos de Lula da Silva (2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

Destaca-se que a Educação do Campo não é uma área do saber desvinculada dos referenciais históricos e das transformações do pensamento educacional brasileiro, havendo diversos pontos de conexão teóricos e práticos. Libâneo (2019), embora não trate diretamente da Educação do Campo, oferece contribuições relevantes para as discussões em questão, pois explica que as finalidades educativas estão imersas em relações de poder e influenciadas por diferentes grupos (empresários, movimentos sociais etc.), que buscam atender a seus interesses econômicos e ideológicos, além de direcionar o estabelecimento de critérios de qualidade para os processos educacionais e as políticas públicas relacionadas.

Na área acadêmica da Educação em Ciências, que se relaciona e é influenciada pelas abordagens teóricas e práticas da Educação do Campo (Silva *et al.*, 2019; Silva; Alves, 2022; Mendes; Fadigas, 2023; Cerqueira; Mendes, 2024), a compreensão histórica dos processos educacionais destaca a necessidade de desenvolver um conjunto de saberes ligados ao ensino e à aprendizagem das Ciências da Natureza (Schnetzler, 2002). A autora mencionada explica que nos anos 1960/1970, o currículo foi o principal objeto de estudo dessa área, sendo objetivada a formação de pequenos cientistas e ocorrendo notória apropriação da Psicologia Comportamentalista; nos anos 1980, as pesquisas buscaram explorar as concepções dos estudantes sobre conceitos científicos, havendo assimilação da Psicologia Cognitivista e prevalência do enfoque qualitativo.

Contudo, desde os anos 1990, a linguagem assume um papel central nos movimentos

educacionais das Ciências da Natureza, com uma forte influência da Psicologia Histórico-Cultural (Schnetzler, 2002). Nesse contexto, a autora mencionada explica que o professor é visto como um mediador das ações, tendo como função principal auxiliar na introdução dos estudantes à cultura científica, expandindo as experiências dos alunos através da escolarização. Assim, fatores políticos, econômicos e culturais passam a ser incorporados à interpretação da Ciência, entendida como uma criação cultural pertencente à humanidade.

Conforme Fernandes (2015), a construção histórica da área de Educação em Ciências, no Brasil, pode ser discutida em termos dos modelos pedagógicos que descrevem o ensino dos conhecimentos desse campo (Quadro 1), sendo definidos como “formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas”, servindo “de referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenômeno educativo” (Fernandes, 2015, p. 27). Ressalta-se que esses modelos alternam entre perspectivas nas quais os alunos têm mais ou menos protagonismo, apresentando uma gradação na verticalidade (ou horizontalidade) das relações estabelecidas entre os participantes das atividades de ensino/aprendizagem.

Quadro 1 – Modelos pedagógicos específicos da área de Educação em Ciências.

Crítérios	Tradicional	Tecnicista	Redescoberta
Objetivo Geral	Transmitir conhecimentos acabados, destinados à elite econômica.	Formação de pessoas com competências para o mercado de trabalho.	Substituir o ensino tradicional, treinando professores para utilizarem projetos curriculares e aplicarem práticas específicas.
Estratégia de ensino predominante	Aula expositiva.	Instrução programada (estudo dirigido).	Utilização de aulas com roteiros experimentais rígidos, supostamente capazes de provocar a redescoberta da lógica científica por parte dos estudantes.
Aprendizagem	Interpretada como recepção passiva e expressa pela memorização.	Desenvolvida pelo programa de atividades aplicado, abordagem comportamentalista.	Assimilar os conhecimentos científicos redescobertos, alunos entendidos como pequenos cientistas (influência da Psicologia Comportamentalista).
Avaliação	Baseada na reprodução da exposição.	Verifica se houve recepção dos conteúdos transmitidos pelas atividades programadas.	Baseada na capacidade de reproduzir com exatidão os roteiros experimentais programados pela proposta curricular.

Aspectos históricos	Auge na década de 1950, mas muito presente atualmente.	Auge na década de 1970, ressurgindo nas últimas décadas.	Auge nos anos 1960 e 1970.
Relação professor-estudante	Vertical (professor detentor do conhecimento e controla as ações).	Vertical (professor aplica programa de atividades).	Vertical (professor faz com que os estudantes desenvolvam roteiros de experimentos pré-concebidos).
Crítérios	Construtivista	CTS	Sociocultural
Objetivo Geral	Proposição de que os estudantes devem participar efetivamente da construção de suas aprendizagens.	Abordagem crítica da Ciência, havendo questionamento da suposta neutralidade dos conhecimentos e construção de relações com o contexto (aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, religiosos etc.).	Conscientizar e emancipar as classes populares oprimidas, considerando a realidade social, política, econômica e cultural que as atravessam (busca a humanização das relações).
Estratégia de ensino predominante	Investigação, resolução de problemas, trabalho em grupo e simulações.	Atividades em grupos, jogos, resolução de problemas, dentre outros.	Baseada em problematizar temas geradores inseridos na vida discente, priorizando o trabalho em grupo, a resolução de problemas, movimentos dialógicos.
Aprendizagem	Interpreta-se que o processo de construir conhecimento requer a formação de novas estruturas cognitivas/ intelectuais (influência da Psicologia Cognitivista e Sociointeracionista).	Aluno participa ativamente na construção de sua consciência crítica, havendo importância dos conhecimentos necessários para interpretar os fatos sociais e agir de forma responsável.	Busca superar a educação bancária, propõe o diálogo crítico entre os sujeitos, promovendo a superação de visões ingênuas e fortalecendo o saber crítico sobre a realidade (curiosidade epistemológica).
Avaliação	Acentua a importância da autoavaliação.	Necessário o envolvimento dos sujeitos no processo, havendo aproximação progressiva da realidade.	Defende que os sujeitos devem avaliar-se mutuamente, autoavaliação.
Aspectos históricos	Grande influência teórica nos anos de 1980, mas ainda se mantém presente.	Corrente teórica iniciada mais expressivamente nos anos 1980, com repercussão contemporânea.	Paulo Freire é o nome mais influente, havendo surgimento nos anos 1960, possui alcance teórico notório, mas há reduzida aplicação nos sistemas educacionais.
Relação professor-estudante	Horizontal (professor atua como mediador entre as atividades e os alunos).	Horizontal (professor medeia as discussões envolvendo o conhecimento científico e o contexto).	Horizontal (professor e estudantes aprendem, possuem voz nos processos, havendo humanização da coletividade).

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Fernandes (2015).

Tais modelos podem ser articulados, em maior ou menor grau, com a formação de docentes que atuam na Educação do Campo, sendo esta interpretada como um processo

contínuo e progressivo, havendo compromissos técnicos/ políticos/ emancipatórios e inclusivos, que consideram as dimensões individuais, solidárias e coletivas (Veiga, 2010). Nesse sentido, defende-se que pensar a formação docente abrange o desígnio de “conhecer mais e melhor os professores [...] de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”, o que requer “por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande”, que leve a “elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação” (André, 2010, p. 176).

O presente trabalho pretende enfocar um cenário específico da área de Educação em Ciências. Para isso, busca apresentar uma revisão acerca dos textos publicados nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), na série histórica de 2010 até 2024, englobando somente aqueles que estiverem relacionados à Educação do Campo. Para tal escolha, considera-se que, no referido período, a Educação do Campo tem se desenvolvido de forma significativa no contexto nacional (Caldart *et al.*, 2012; Cerqueira; Mendes, 2024).

O ENEQ acontece bianualmente desde 1982 e, dessa forma, se consolidou como um evento fundamental no Brasil para pesquisadores e docentes, sendo organizado por membros da Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e, mais recentemente, da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ). Nesse contexto, buscamos responder aos seguintes problemas de pesquisa: qual é o perfil geral das produções acadêmicas em relação à Educação do Campo presentes nos anais do ENEQ (2010-2024)? Em termos das práticas pedagógicas descritas, quais são os principais referenciais teóricos, em que níveis de ensino acontecem, que estratégias didáticas e modelos pedagógicos são contemplados? Como esses elementos podem ajudar a pensar a formação de docentes que atuam na Educação do Campo?

Metodologia

Neste estudo, foi adotada a abordagem investigativa de revisão proposta pelo pesquisador britânico David Gough (2007, p. 57), que destaca a importância da revisão sistemática ou síntese de pesquisas, visando o que ele chama de “uso produtivo da pesquisa primária”. O autor enfatiza que “qualquer síntese de pesquisa feita por outros (pesquisa secundária) deve ser igualmente detalhada em seus métodos, assim como a pesquisa primária” (Gough, 2007, p. 66). Para conduzir a pesquisa, foram seguidos os sete passos sugeridos por Gough (2007), adaptados conforme descrito abaixo:

- 1. Questão de pesquisa.** A questão central da pesquisa já foi claramente apresentada na introdução deste trabalho.
- 2. Quadro teórico.** A fundamentação teórica deste artigo contempla os autores mencionados na seção anterior do texto, abordando tanto a Educação do Campo, quanto os modelos pedagógicos da área de Educação em Ciências. Além disso, parte-se da definição de que práticas pedagógicas “se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2016, p.536), havendo um docente que “dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno” (Franco, 2016, p.541).
- 3. Protocolo de revisão.** O protocolo de revisão consistiu em buscar os artigos nos anais do ENEQ, disponíveis no site da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (<https://portal.sbenq.org.br/evento-sbenq/eneqs/>). A palavra-chave relacionada ao tema da pesquisa foi utilizada para buscar nos títulos e nas palavras-chave descritas nos próprios trabalhos.
- 4. Critérios de inclusão.** A presença do termo “Educação do Campo” no título ou nas palavras-chave de trabalhos foi o critério para inclusão.
- 5. Estratégias de busca.** Utilizamos as ferramentas de pesquisa oferecidas pelos sites dos anais do ENEQ para a série de edições de 2010 a 2024, com o termo de busca citado anteriormente.
- 6. Extração de dados.** A extração dos dados foi adaptada de Fonseca e Hesse (2021), organizando as seguintes informações: edição do ENEQ em que o trabalho foi encontrado, resumo, palavras-chave, identificação dos autores, instituições, localização geográfica e objetivos de cada estudo. Esses dados foram organizados em uma base sistematizada que compôs a amostra parcial a ser analisada, sendo que, nesta etapa, trabalhos completos e resumos a compuseram. As informações foram organizadas em planilhas e os textos completos dos artigos foram armazenados em arquivos digitais no formato PDF, permitindo uma visão geral da produção acadêmica no âmbito do ENEQ e das questões de interesse. Com isso, foi realizada a análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de técnicas para examinar comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens”, permitindo assim “a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), baseada em indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2010, p.40). A categorização dos dados consistiu na “classificação dos elementos constitutivos de um

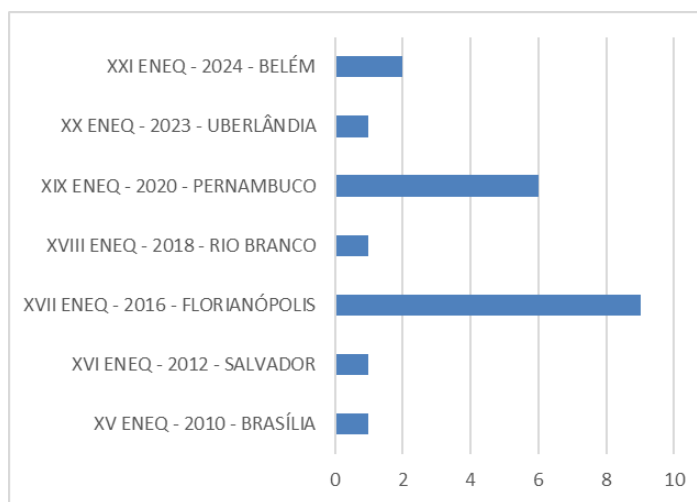
conjunto, por meio de diferenciação e posterior reagrupamento com base em analogias, segundo critérios previamente estabelecidos” (Franco, 2008, p.59). Dando continuidade a essa etapa, buscou-se identificar o foco temático e os objetivos de cada estudo, a partir de categorias previamente adotadas, conforme literatura consultada (Fonseca; Hesse, 2021): **formação de professores** (incluindo intervenções e estudos sobre efeitos e propósitos da formação inicial ou continuada de docentes); **revisão bibliográfica ou documental** (abrangendo pesquisas que analisam a produção acadêmica ou documentos diversos relacionados ao tema de interesse); **representações de sujeitos** (considerando investigações sobre as percepções de docentes e discentes, bem como temas diversos que influenciam o meio educacional); **currículos e programas** (focalizando estudos sobre estruturas curriculares e programas educacionais); **recursos didáticos** (congregando pesquisas que descrevem ferramentas, propostas ou materiais didáticos para aulas de Ciências da Natureza, desde que não envolvam sua aplicação em sala de aula); e **práticas pedagógicas** (compreendendo trabalhos que apresentam o desenvolvimento e implementação de propostas didáticas).

7. Síntese. Aqui, foram utilizados dois critérios iniciais de exclusão: i. trabalhos que não abordavam práticas pedagógicas; ii. trabalhos que foram apresentados na forma de resumos, considerando que essa modalidade apresenta menos informações para que sejam realizadas análises mais aprofundadas. A amostra final/ refinada foi composta apenas por **trabalhos completos** presentes na categoria **práticas pedagógicas**. Por fim, seguindo a abordagem da análise de conteúdo de Bardin (2010), os resultados obtidos foram organizados e sistematizados. Essa fase do estudo teve como objetivo aprofundar a investigação com base em categorias analíticas específicas, quais sejam: i. Modelo Pedagógico, relacionado às abordagens adotadas nos trabalhos, distribuídas entre as seguintes subcategorias: tradicional, tecnicista, redescoberta, construtivista, CTS e sociocultural; ii. Referências teóricas utilizadas como base conceitual nos estudos analisados; iii. Estratégias de ensino empregadas nas propostas pedagógicas; iv. Nível de ensino em que cada proposta foi aplicada; v. Tipos de conteúdo considerados nos processos avaliativos dos trabalhos, havendo três subcategorias: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Resultados e discussão

A partir da sexta etapa da investigação, foram identificadas 21 produções acadêmicas, sendo 13 resumos e 8 trabalhos completos. Sendo analisados os resultados por edição do ENEQ, destacaram-se em quantidade as edições de 2016 e 2020 (Figura 1), que, juntas, representam 71,4% da amostra. A busca nos anais da edição de 2014, ausente na figura mencionada, não obteve qualquer trabalho.

Figura 1 – Quantidade de trabalhos por edição do ENEQ relacionados à Educação do Campo.

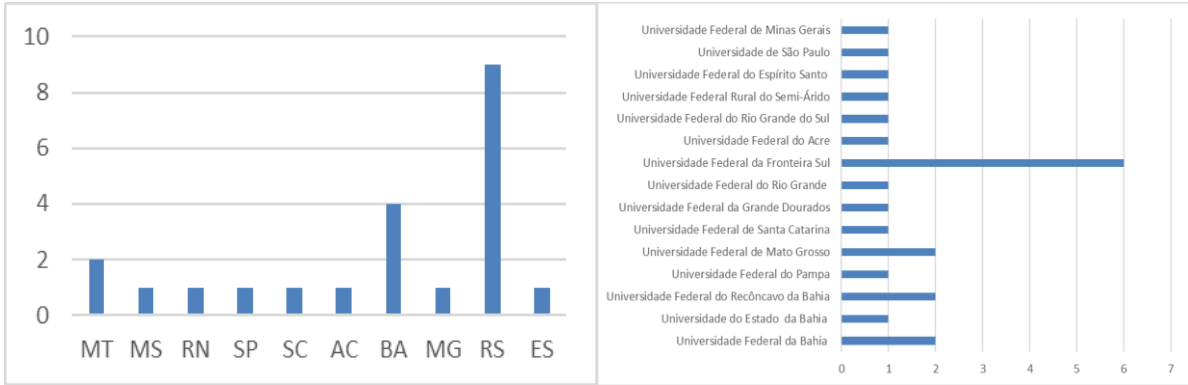


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Nota: O XX ENEQ ocorreu no ano de 2023 em função da pandemia de Covid-19.

Além disso, a edição do ENEQ em que foram obtidos mais trabalhos ocorreu em Santa Catarina (2016), estado pertencente à Região Sul do Brasil, onde também se concentra a maior parte dos vínculos acadêmicos dos autores da amostra (Região Sul: 10 trabalhos; Região Nordeste: 5 trabalhos; Região Sudeste: 3 trabalhos; Região Centro-Oeste: 3 trabalhos; Região Norte: 1 trabalho). Complementarmente, verifica-se que: foram mais frequentes os trabalhos propostos por autores oriundos de instituições do Rio Grande do Sul, sendo seguido por Bahia e Mato Grosso; a Universidade Federal da Fronteira Sul destaca-se em termos quantitativos, quando comparada às demais instituições de ensino superior evidenciadas na amostra; há ocorrência exclusiva de trabalhos oriundos de universidades públicas, principalmente as federais (Figura 2). Esse primeiro conjunto de dados apresentados, de modo geral, converge com a recente revisão realizada por Mendes e Fadigas (2023), nos anais do mesmo evento.

Figura 2 – Quantidade de trabalhos por estado brasileiro e instituições dos autores.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quanto ao número de autores por trabalho na amostra, foram identificadas as seguintes distribuições: autoria individual (N = 3 trabalhos), autoria dupla (N = 5 trabalhos), autoria tripla (N = 7 trabalhos) e autoria quádrupla ou superior (N = 6 trabalhos). Esse dado pode refletir o grau de estabelecimento de parcerias dentro da comunidade acadêmica de determinada área do conhecimento (Carvalho; Oliveira; Rezende, 2009), que, no caso deste estudo, refere-se ao recorte da área de Ensino de Química interessada na temática da Educação do Campo. Dessa forma, os resultados obtidos mostram certa concordância com a literatura da área de Educação em Ciências, caracterizada por publicações predominantemente coletivas (Carvalho; Oliveira; Rezende, 2009).

Seguindo a metodologia proposta, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010), os trabalhos foram categorizados com base nos seguintes perfis temáticos: revisão bibliográfica ou documental (N = 4 trabalhos); representações de sujeitos (N= 5 trabalhos); recursos didáticos (N = 3 trabalhos); práticas pedagógicas (N = 9 trabalhos). A seguir, é apresentado o Quadro 2, que traz exemplos de trechos textuais representativos de alguns trabalhos, os quais permitiram sua classificação nas respectivas categorias.

Quadro 2 - Fragmentos representativos de alguns trabalhos, exemplificando a categorização.

Categoria	Fragmento do trabalho (obtido mediante análise de conteúdo)	Título do Trabalho (Autoria)	Ano
Revisão bibliográfica ou documental	Pensando no processo de ensino e aprendizagem em Química e compreendendo as especificidades do campo, este trabalho de cunho quantitativo e qualitativo, analisou os Microdados do Censo da Educação Básica – 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a partir do programa estatístico Statistical Package for Social Sciences – SPSS, para verificar determinadas condições de infraestruturas, o acesso à internet e a disponibilidade de materiais pedagógicos, nas escolas mineiras ativas e	A Educação do Campo e o ensino de Química: os desafios encontrados nas escolas rurais mineiras (Oliveira e Zerbato).	2024

	rurais do referido ano, no Ensino Médio.		
Representações de sujeitos	Este trabalho tem como foco analisar e discutir as compreensões dos estudantes de uma escola de educação do campo da zona rural de Dourados/MS. Utilizamos como abordagem inicial um questionário desenvolvido pelos pesquisadores, afim de conhecer um pouco o cotidiano do aluno e suas concepções acerca da temática.	Agrotóxicos no ensino de Química: Concepções de estudantes do campo segundo a educação dialógica Freireana (Duarte, München e Oliveira).	2016
Recursos didáticos	Neste trabalho apresentamos uma proposta de sequência didática elaborada para a disciplina de Química do curso de Licenciatura do Campo em Ciências Agrárias da UFRB, visando o ensino do conteúdo Funções Orgânicas. A proposta aqui apresentada leva em consideração o regime de alternância nas atividades e discussões propostas, com o intuito de aproximar a temática dos Agrotóxicos – um problema presente no cotidiano dos moradores do campo – com os conteúdos de Química a serem ensinados e algumas reflexões mais amplas acerca da relação entre a ciência, modos de sociabilidade e produção.	O Ensino de Funções Orgânicas através da temática dos Agrotóxicos: uma proposta de Sequência Didática para a Educação do Campo (Pereira).	2016
Práticas pedagógicas	O objetivo deste trabalho foi investigar como ocorrem as aulas de química em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola do município de Upanema/RN, que recebe um quantitativo significativo de alunos do campo. Foram levantados dados através da aplicação de questionário com o professor da disciplina e os alunos da referida turma, além da confecção e aplicação de um jogo sobre separação de misturas.	A importância de trabalhar com jogos para o ensino de química na Educação do Campo: estudo realizado em uma sala de aula de escola pública em Upanema/RN (Silva <i>et al.</i>).	2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conforme previsto para a sétima etapa desta pesquisa, realizou-se o refinamento da amostra, restringindo-a aos trabalhos completos da categoria práticas pedagógicas. Assim, foram excluídos os textos das demais categorias, bem como todos os resumos. Esse procedimento fez com que 18 produções fossem removidas da amostra inicial, resultando em uma amostra refinada de apenas 3 trabalhos completos (Quadro 3).

Quadro 3 - Trabalhos completos obtidos na categoria práticas pedagógicas.

Código	Resumo do trabalho (extraído do documento)	Título do trabalho (Autoria)	Ano	Universidade / Estado da Federação vinculado a autores
T1	O presente trabalho faz a apresentação e discussão sobre uma metodologia adotada em um curso de formação de professores em Educação do Campo: Ciências da Natureza, na Universidade Federal da Fronteira Sul, no norte do Rio Grande do Sul. A atividade proposta na disciplina de “Química na	A Química dos Agrotóxicos: A Construção de Histórias em Quadrinhos na formação de	2020	Universidade Federal da Fronteira Sul / Rio Grande do Sul.

	Educação Básica I” foi a construção de histórias em quadrinhos (HQ) com a temática “química dos agrotóxicos”, onde os discentes deveriam refletir sobre a química envolvida nestes produtos, seja em sua produção, constituição e/ou uso. Após a análise dos materiais produzidos pelos estudantes perceberam-se reflexões que foram além dos conceitos químicos envolvidos nessa temática, sendo que os discentes apresentaram reflexões sobre os malefícios que o uso destes agroquímicos em larga escala, na produção de monoculturas, têm trazido para a vida humana e para flora e fauna das regiões atingidas pelo uso destes. Assim, essa metodologia foi de suma importância para contribuir na formação de professores críticos e reflexivos.	professores de Química na Educação do Campo (Vianna)		
T2	O presente trabalho teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, como forma de discutir a relevância do estágio na formação inicial do professor/a e Ciências da Educação do Campo. O estágio foi desenvolvido na modalidade de Projeto e aconteceu no ano letivo de 2017, em uma turma do Segundo Ano do Ensino Médio, de um colégio público do campo, situado em um município do estado da Bahia. O artigo traz descrições da oficina temática realizada na escola, como também reflexões sobre as metodologias e as práticas utilizadas em sala de aula. Após a análise, concluímos que o estágio provê subsídios e conhecimentos imprescindíveis à prática docente, pois este é parte essencial do processo de formação. O estágio proporciona uma interação mais próxima com o cotidiano e as vivências escolares, sobretudo quando tratamos da Educação do/no Campo.	Estágio supervisionado na modalidade de projeto na Educação do Campo (Mendes <i>et al.</i>).	2020	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Bahia.
T3	A mereologia química, uma das dimensões de estudo da filosofia da química, é uma área recente na educação química. Entende-se que discussões filosóficas e epistemológicas são necessárias para o entendimento de conceitos, pois é muito comum, na sala de aula, dificuldades na compreensão de como as unidades básicas se combinam para constituir unidades maiores, ou seja, da relação todo/partes. Esta pesquisa tem como objetivo vincular os conteúdos associados às macro e micropartículas no ensino de química às contribuições teóricas da mereologia química. O estudo foi desenvolvido numa classe multisseriada de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do campo. A metodologia empregada foi pesquisa ação, utilizando-se de múltiplas linguagens para compreender conceitos como átomo, molécula, elemento e substância. O trabalho mostrou que a inserção da filosofia da química no	Mereologia química: discussões filosóficas em ciências/química na Educação do Campo (Reis e Kavalek)	2023	Universidade Federal do Espírito Santo / Espírito Santo.

	ensino de química pode contribuir para o entendimento dos conceitos micro e macroscópicos, na educação do campo.			
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os trabalhos obtidos apresentam perfis diversos e relatam propostas de sala de aula desenvolvidas em níveis de ensino distintos, sendo importante mencionar que todos derivam de intervenções direta ou indiretamente relacionadas a cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza (Quadro 4). Esse dado indica o potencial papel mobilizador de ações de ensino e pesquisa a ser desempenhado pelos sujeitos que protagonizam a formação docente, nos tempos e espaços do campo. Em relação às estratégias didáticas, considerou-se que estas englobam “as formas, os procedimentos, as ações e as atividades decorrentes do planejamento e da organização dos processos de ensino e de aprendizagem” (Farias *et al.*, 2009, p. 131). Foram identificadas atividades variadas (Quadro 4), que não estiveram limitadas ao método expositivo, típico do modelo tradicional (Fernandes, 2015).

Quadro 4 - Trabalhos completos obtidos na categoria práticas pedagógicas.

Código	Estratégia didática	Tipos de conteúdo avaliados	Relação docente-estudantes	Modelo pedagógico	Nível de ensino
T1	Debate e elaboração de Histórias em Quadrinhos	Conceitual, procedimental, atitudinal.	Horizontal	CTS, com alguns aspectos Construtivistas	Ensino Superior
T2	Dinâmica com perguntas sobre conhecimentos prévios; oficina de produção agroecológica; confecção de livro <i>pop-up</i> .	Conceitual, procedimental, atitudinal.	Horizontal	CTS, com alguns aspectos Construtivistas	Ensino Médio
T3	Questionário; aula expositiva e dialogada; saída de campo e debate	Conceitual, procedimental, atitudinal.	Horizontal	CTS	Ensino Fundamental - Anos Finais

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise prosseguiu com a determinação dos tipos de conteúdo contemplados nos processos avaliativos de cada proposta (Quadro 4). Segundo Vasconcellos (2015), os conteúdos conceituais envolvem fatos, fenômenos, conceitos, leis e princípios; os procedimentais dizem respeito a habilidades, aptidões e competências; e os atitudinais referem-se a valores e princípios. Na amostra em tela, identificou-se a presença de conteúdos que fundamentam a prática docente, orientando-a para uma formação humana integral, abrangendo aspectos

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 65-85, 2025

conceituais, procedimentais e atitudinais (Vasconcellos, 2015).

Outro elemento explorado foi a presença de características dos modelos pedagógicos da área de Educação em Ciências nos trabalhos da amostra refinada. Observa-se que, conforme apontam Fracalanza (2006) e Fernandes e Megid-Neto (2012), nem sempre há coerência entre as perspectivas didáticas teóricas expressas nos discursos dos autores (nível de propósito) e as atividades efetivamente desenvolvidas nos ambientes de ensino, com os estudantes (nível de fato). Diante disso, este estudo priorizou a análise do nível de fato, com embasamento nos relatos das práticas pedagógicas.

A distribuição na amostra refinada, mostrada anteriormente no Quadro 4, aponta que as abordagens didáticas descritas se aproximam do modelo pedagógico CTS, havendo dois trabalhos (T1 e T2) em que isso ocorreu de forma híbrida com o modelo pedagógico construtivista (Fernandes, 2015). Essa inferência é embasada no fato de que, nas práticas pedagógicas relatadas, aspectos científicos, tecnológicos e sociais foram abordados por meio de atividades em que os estudantes foram os protagonistas, sendo amparados pelo papel mediador exercido pelos respectivos docentes.

A autora citada ressalta que os seis modelos pedagógicos, por ela delineados, raramente se apresentam de maneira isolada ou homogênea no contexto da sala de aula, sendo comum que docentes desenvolvam práticas pedagógicas heterogêneas, caracterizadas pela coexistência e superposição destes. Assim, é possível afirmar que o resultado descrito no parágrafo anterior encontra amparo na literatura. Além disso, em toda a amostra refinada, pode-se afirmar que as relações entre os sujeitos (estudantes-docentes), em sala de aula, constituem-se como processos de maior horizontalidade, menos hierarquizados, marcados pelo diálogo e pela valorização da bagagem cultural e vivências de cada um.

Observou-se também a falta de estudos alinhados ao modelo pedagógico sociocultural. Essa abordagem, sendo mormente conectada à obra de Paulo Freire (1987), é plenamente convergente com os ideais emancipatórios da Educação do Campo. Assim, seria coerente que propostas com esse enfoque fossem mais frequentes, sendo uma inferência que pode orientar o planejamento de temas a serem abordados/ problematizados em cursos de formação docente, por exemplo.

No espectro do modelo pedagógico sociocultural, é possível ainda explorar uma ampla gama de perspectivas associadas a abordagens progressistas e críticas. Para além do referencial freiriano (Freire, 1987), podem ser incorporadas, alternativamente, propostas relacionadas à

pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2014), à pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), à abordagem dialética de Vasconcellos (2014), à pedagogia da práxis de Gadotti (1998) e à perspectiva intercultural de Candau (2020).

Os referenciais teóricos informados pelos trabalhos também foram determinados por esta investigação. O trabalho T1 cita Vergueiro (2010), como forma de fundamentar o uso de histórias em quadrinhos em práticas formativas de professores, enquanto que o trabalho T2 cita Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), para estruturação dos três momentos pedagógicos da intervenção proposta, assim como menciona Marcondes (2008), fundamentando a definição de oficina temática; por seu turno, o trabalho T3 cita Earley (2013), aproveitando suas contribuições no ramo da filosofia da Química.

Além disso, a análise de conteúdo de todos os trabalhos referidos revela trechos textuais que buscam explicar, de algum modo, parte do cenário brasileiro da Educação do Campo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas relatadas são inseridas em um contexto educacional que não é genérico ou neutro, sendo resguardadas as especificidades históricas e socioeconômicas do movimento camponês (Caldart *et al.*, 2012). Fragmentos extraídos da amostra, que exemplificam essa constatação, estão dispostos a seguir.

No Brasil, a Educação do Campo surge no debate após a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), sendo que este foi fundamental para promover melhorias na vida do coletivo rural, em especial, sua contribuição na formação de professores para o campo e a relevância de tal política pública no século XXI [...] o Pronea é a expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país [...]. (**Trabalho T1**, p. 1).

A Educação do Campo surgiu das lutas dos movimentos sociais dos povos do campo e estava vinculada aos trabalhadores do campo, aos trabalhadores sem-terra e sem trabalho, dispostos a reagirem, a lutarem e a se organizarem contra a situação em que se encontravam [...]. Nesta perspectiva, a Educação do Campo torna-se diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos e para as práticas sociais e as culturas que compõem a diversidade do campo [...]. Da articulação dos sujeitos do campo com os movimentos sociais, sai a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (**Trabalho T2**, p. 3).

Logo, um anseio do educador, ao entrar em sala de aula, é permitir desfazer este nó de opressão, possibilitando ao educando ser o protagonista de sua própria história, intermediado pela consolidação dos seus saberes preexistentes. Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem contribuído para esse processo de contextualização do conhecimento, na perspectiva de abranger a teoria e prática em um contexto de liberdade de expressão e valorização dos saberes populares e científicos, com a perspectiva de unir universidade, escola e comunidade. [...] Fruto de mobilizações e lutas históricas organizadas pelos movimentos sociais, a Educação do Campo não é

um novo modelo de educação, e sim uma formação voltada para esse meio, que valoriza os processos de luta enfrentados pelos povos do campo. (**Trabalho T3**, p. 1-2).

Cerqueira e Mendes (2024) defendem que as práticas pedagógicas do ensino de Ciências na Educação do Campo devem desempenhar um papel essencial na construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada para as comunidades interpeladas, sendo fundamentais para estimular o engajamento dos estudantes, valorizar os saberes locais e integrar teoria e prática, refletindo os desafios, realidades e aspirações dessas regiões. Os autores mencionados também afirmam que, ao reconhecer as especificidades das comunidades campesinas, essas práticas educacionais fortalecem suas vivências e conhecimentos, promovendo uma formação que vai além da mera transmissão de conteúdos. Infere-se, a partir do conjunto de análises apresentado neste artigo, que os trabalhos obtidos na amostra refinada tendem a convergir com tais premissas.

Salienta-se, ainda, que o número reduzido de trabalhos encontrados na presente revisão é coerente com a escassez observada por outros estudos correlatos da área de Educação em Ciências, em geral (Silva *et al.*, 2019; Cerqueira; Mendes, 2024), e de Ensino de Química, em particular (Mendes; Fadigas, 2023). Nesse sentido, reforça-se, aqui, a necessidade de que a pesquisa envolvendo o ensino de Ciências da Natureza e a Educação do Campo seja potencializada, no cenário brasileiro, sendo requerido um movimento de expansão quantitativa que, em última análise, pode qualificar ainda mais os fenômenos educacionais conexos. Formadores de docentes nas/das comunidades campesinas, atuantes nos cursos de licenciatura, podem compor esse quadro, contribuindo como produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, beneficiando-se de uma dinâmica que tende a tornar as práticas pedagógicas relacionadas cada vez mais diversificadas e teoricamente consistentes.

Considerações finais

Este artigo analisou as produções acadêmicas relacionadas à Educação do Campo nos anais do ENEQ entre 2010 e 2024, buscando identificar tendências, referenciais teóricos, estratégias de ensino e a presença de diferentes modelos pedagógicos. A amostra inicial foi categorizada nos seguintes perfis temáticos: revisão bibliográfica ou documental; representações de sujeitos; recursos didáticos e práticas pedagógicas. Os resultados

responderam aos problemas de pesquisa propostos e evidenciaram um número reduzido de trabalhos completos relacionados ao escopo da investigação, o que reflete a escassez observada em outros estudos sobre Educação do Campo e Educação em Ciências/ Ensino de Química.

Os dados analisados apontaram predominância de práticas pedagógicas alinhadas aos modelos CTS e construtivista, indicando uma abordagem que valoriza o protagonismo discente e a mediação docente. No entanto, constatou-se a ausência de trabalhos que explicitamente adotam o modelo pedagógico sociocultural, mesmo sendo este muito próximo dos princípios da Educação do Campo e de suas bases emancipatórias. Esse dado sugere uma lacuna na literatura e aponta para a necessidade de maior aprofundamento do tema em movimentos de formação docente e em pesquisas futuras, por exemplo.

Além disso, os trabalhos obtidos na amostra demonstraram a tendência em contextualizar as práticas pedagógicas em relação às realidades dos estudantes do campo, incorporando elementos sócio-históricos às discussões sobre o ensino de Ciências da Natureza. Observou-se, ainda, que as relações estabelecidas entre docentes e discentes nos estudos analisados tendem a favorecer processos educacionais menos hierárquicos e mais dialógicos, promovendo uma educação crítica e reflexiva.

Como limitação desta revisão, destaca-se sua característica de ser restrita a um evento nacional específico e monodisciplinar (relacionado ao ensino de Química). Nesse sentido, este artigo sugere a possibilidade de que outras revisões sejam realizadas em plataformas de publicações mais abrangentes, envolvendo também a Biologia, a Física e as Ciências da Natureza, de forma geral, para que se possa ter acesso a um panorama mais completo das pesquisas envolvendo o tema em tela.

Diante dos achados deste estudo, reitera-se a importância de que seja expandida a produção acadêmica na interseção entre Educação do Campo e Educação em Ciências, havendo, com isso, consequente reconhecimento da diversidade de saberes e práticas pedagógicas voltadas ao contexto campestre. A ampliação dessas investigações pode contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas públicas e para a qualificação da formação docente, podendo ser promovida uma educação mais justa, democrática e socialmente referenciada, no país.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 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, 4 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006*. Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CARVALHO, R. C.; OLIVEIRA, I.; REZENDE, F. Tendências da pesquisa na área de educação em ciências: uma análise preliminar da publicação da ABRAPEC. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – VII ENPEC, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2009.

CERQUEIRA, I. L.; MENDES, M. P. de L. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. *Revista Educação & Formação*, v. 9, p. 1-16, 2024.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

EARLEY, J. A New ‘Idea of Nature’ for Chemical Education. *Science & Education*, v. 22, p.1775–1786, 2013.

FARIAS, I. M. S. de. *et al. Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERNANDES, R. C. A. *Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FERNANDES, R. C. A.; MEGID-NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2012.

FRACALANZA, H. O ensino de Ciências no Brasil. In: FRACALANZA, H.; MEGID-NETO, J. (Orgs.). *O livro Didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

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

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 2, 2021.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. *et al.* (org.). *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 65-85, 2025

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem em Ciência e o desenvolvimento da cidadania. *Em Extensão*, v. 7, p. 67-77, 2008.

MENDES, M. P. de L.; FADIGAS, J. C. O Ensino de Química no Contexto da Educação do Campo: Uma Revisão Bibliográfica nos Anais do ENEQ (2008–2020). *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 9, n. 4, p. 172-185, 2023.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v. 25, p. 14-24, 2002.

SILVA, F. N. S.; et al. Educação do campo e ensino de ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 1, p. 221-239, 2019.

SILVA, A. A. da; ALVES, L. A. As pesquisas científicas sobre ensino de Ciências Naturais na Educação do Campo: revisão literária. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–15, 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 25 ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

*Recebido em: 20 jun.2025.
Aprovado em: 15 ago.2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*

Estágio da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática: articulações dos conteúdos teóricos numa abordagem freireana

Internship for the Degree in Rural Education - Natural Sciences and Mathematics: articulations of theoretical content in a Freirean approach

Pasantía de la Licenciatura en Educación Rural - Ciencias Naturales y Matemáticas: articulaciones de contenidos teóricos en un enfoque freireano

Gabriele Nigra Salgado¹

 0009-0006-1412-9691

Kátia da Costa Leite²

 0000-0002-9032-9680

Anelise Girardi³

 0000-0002-8953-8952

Elizandro Maurício Brick⁴

 0000-0002-6890-9566

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma reflexão elaborada por docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC que ministraram a disciplina *Estágio de Docência na Área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio*, articulada com a disciplina teórica *Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica para Escolas do Campo*. A experiência de estágio, fundamentada na investigação temática freireana, foi realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Médio em uma escola de educação básica de Florianópolis/SC, tendo como foco o planejamento e desenvolvimento de projetos comunitários originados a partir das contradições presentes na realidade local dos estudantes. O projeto desenvolvido abordou o tema gerador “Transporte Coletivo”, e a

¹ Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA) da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: gabriele.salgado@ufsc.br

² Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelagem Matemática e Educação do Campo (GEPMEC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: katia.dacostaleite@gmail.com

³ Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação Matemática (NEPESTEM) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), da Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) e membro fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-Crítica (Prosa) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizandro.m.b@ufsc.br

articulação entre as disciplinas proporcionou um olhar crítico sobre a relação entre a conservação dos ecossistemas, o consumo de combustíveis fósseis e a desigualdade socioeconômica, utilizando a matemática como ferramenta para a análise e interpretação de dados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Estágio Docência; Ciências da Natureza; Matemática; Investigação temática freireana.

ABSTRACT: This paper presents a reflection by teachers from the Bachelor's Degree in Rural Education at UFSC who taught the subject of Teaching Internship in the Area of Natural Sciences and Mathematics in High School, articulated with the theoretical subject of Foundations of Natural Sciences and Mathematics in Basic Education for Rural Schools. The internship experience, based on Freirean thematic research, was carried out in a second-year high school class at a basic education school in Florianópolis/SC and was focused on the planning and development of community projects arising from the contradictions present in the local reality of the students. The project addressed the generating theme "Public Transportation" and the articulation between the disciplines allowed a critical look at the relationship between ecosystem conservation, fossil fuel consumption and socioeconomic inequality, using mathematics as a tool for data analysis and interpretation.

KEYWORDS: Rural Education; Intership; Natural Sciences; Mathematics; freirean thematic investigation

RESUMEN: Este trabajo presenta una reflexión de docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Rural de la UFSC que impartieron la asignatura Pasantía Docente en el Área de Ciencias Naturales y Matemáticas en la Escuela Secundaria, articulada con la asignatura teórica de Fundamentos de Ciencias Naturales y Matemáticas en la Educación Básica para Escuelas Rurales. La experiencia de pasantía, basada en una investigación temática freireana, se realizó en una clase de segundo año de secundaria en una escuela de educación básica en Florianópolis/SC y estuvo enfocada en la planificación y desarrollo de proyectos comunitarios surgidos de las contradicciones presentes en la realidad local de los estudiantes. El proyecto desarrollado abordó el tema generador "Transporte Colectivo" y la articulación entre las disciplinas permitió una mirada crítica a la relación entre conservación de ecosistemas, consumo de combustibles fósiles y desigualdad socioeconómica, utilizando las matemáticas como herramienta de análisis e interpretación de datos.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural; Pasantía; Ciencias Naturales; Matemáticas; Investigación temática freiriana

Introdução

O presente trabalho constitui um relato de experiência dos docentes envolvidos nas disciplinas "Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica para Escolas do Campo (FCNM)" e em "Estágio de Docência na Área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio". A experiência ocorreu no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um espaço formativo

voltado para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas à realidade das comunidades. Nesse sentido, buscamos apresentar e discutir como uma disciplina teórica foi organizada para fundamentar e subsidiar os aprendizados vivenciados durante o estágio, considerando as especificidades da formação em Educação do Campo e o contexto da escola.

De acordo com Nóvoa (1992), o relato de experiência possibilita que docentes e pesquisadores compreendam melhor sua atuação ao documentar desafios e aprendizagens no cotidiano escolar. No contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, a experiência integrou a disciplina teórica FCNM articulada com o Estágio de Docência, uma articulação que permitiu que o conhecimento de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática, fossem abordados a partir das problemáticas evidenciadas no processo de investigação temática desenvolvida no estágio, de modo que os licenciandos obtivessem subsídios teóricos para o planejamento de suas atividades pedagógicas.

A importância do relato de experiência, de acordo com Schön (1983), consiste na reflexão sobre a ação docente, considerando que a análise das práticas pedagógicas contribui para a ressignificação do fazer docente. No caso deste trabalho, buscamos retratar como nós, professores da área de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática (CNM), aproximamos os conteúdos científicos da temática do ‘transporte coletivo’, que estava sendo explorada por um grupo de estagiárias em suas intervenções.

Vale destacar que as disciplinas de FCNM e Estágio são ministradas por quatro professores, com formação nas quatro áreas de conhecimento envolvidas: Física, Química, Biologia e Matemática. Nesse sentido, este relato busca apresentar os conteúdos abordados e as discussões/reflexões promovidas por cada um dos professores, bem como refletir sobre as repercussões dessa ação docente.

Licenciatura em Educação do Campo da UFSC e a contextualização da disciplina de Fundamentos em Ciências da Natureza e Matemática

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo emergem como uma resposta às necessidades históricas e sociais da formação das populações do campo, buscando garantir o direito à educação que historicamente foi negligenciado a esses povos, a partir de suas especificidades e necessidades (Molina, 2015).

Esses cursos foram pautados pelos movimentos sociais, em especial o Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra (MST), que reconheciam a importância de formar professores que compreendessem a dinâmica do campo, promovendo uma educação contextualizada, emancipadora e comprometida com a transformação dos seus territórios. De acordo com Molina (2017), os cursos de LEdoC foram projetados a partir de uma posição de classe, rompendo com paradigmas que afirmam a neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. Nas palavras da autora, “As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social” (Molina, 2017).

Nesse contexto, diferentemente dos modelos tradicionais, a Licenciatura em Educação do Campo adota uma perspectiva interdisciplinar e territorializada, que considera as especificidades das comunidades e o papel dos educadores como mediadores do conhecimento e agentes de mudança (Caldart, 2010). Sua estrutura curricular da licenciatura se diferencia por sua organização em áreas do conhecimento, em vez das tradicionais disciplinas fragmentadas. Dessa forma, os estudantes são formados em grandes áreas como Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Linguagens, permitindo uma abordagem mais integrada e próxima da realidade do campo. Essa formação ampla favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, que dialogam com as necessidades concretas das comunidades camponesas e promovem uma educação comprometida com as lutas e as realidades dos sujeitos que nela vivem (Molina e Jesus, 2010)

As demandas formativas dos cursos de LEdoC envolvem a construção de um perfil docente comprometido com a transformação, que tenha a educação como instrumento de emancipação social. Para isso, é essencial que os licenciandos tenham uma formação que lhes proporcione subsídios para atuar de forma crítica e criativa diante dos desafios do campo. Isso inclui a capacidade de articular saberes tradicionais e científicos, compreender as políticas públicas educacionais e elaborar práticas pedagógicas pautadas na realidade, que promovam o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Alinhado a esses pressupostos, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (EduCampo – UFSC) tem como objetivo formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática. Estruturado a partir da Pedagogia da Alternância, o curso articula teoria e prática por meio dos tempos Universidade e Comunidade, promovendo a formação de educadores comprometidos com a realidade do campo, com a agroecologia e a transformação social. Sua matriz curricular

integra fundamentos científicos, conhecimentos pedagógicos e questões socioambientais, garantindo uma formação interdisciplinar e contextualizada.

A estrutura curricular da EduCampo-UFSC é organizada em uma matriz que abrange componentes curriculares distribuídos em três eixos integradores: Ecossistemas, Fundamentos da Ciência e Agroecologia, distribuídos ao longo de oito semestres. Esses eixos encontram-se articulados em atividades de ensino, pesquisa e extensão, pressupondo a apropriação dos conhecimentos científicos e populares acumulados historicamente de modo a estimular a integração entre a Área de Ciências da Natureza e Matemática, o mundo do trabalho e o desenvolvimento socioeconômico e cultural de territórios camponeses (PPC, 2022). Além disso, a matriz curricular proposta consiste em articular os eixos integradores com as vivências de tempo comunidade/alternância das disciplinas/tempo universidade de forma interdisciplinar e por área de conhecimento (PPC, 2022).

De acordo com o PPC (2022), o percurso formativo previsto na EduCampo considera os desafios atuais enfrentados pelo campo brasileiro, especialmente no que se refere às condições de vida, trabalho, permanência e fortalecimento da agricultura familiar, interligados a debates e pesquisas sobre questões étnico-raciais, desigualdades de gênero, corpo e sexualidade, além de aspectos específicos da prática pedagógica e da educação especial. Esse percurso formativo possibilita aos licenciandos a compreensão dos processos sociais instituídos histórica e politicamente, principalmente na relação Ser Humano–Campo–Sociedade (PPC, 2022). Por esse motivo, a formação ofertada aos futuros professores do campo fundamenta-se em uma perspectiva emancipatória, que requer a articulação entre a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo docente e o estudo da realidade. Para dar conta dessas demandas, a matriz curricular tem como referência a perspectiva freireana de educação, em especial o processo de investigação temática (Paulo Freire, 1987).

Em termos do Eixo de Fundamentos da Ciência, o curso oferece cinco componentes curriculares denominados “Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática” (FCNM), que são organizados de forma interdisciplinar, abrangendo conteúdos de Biologia, Química, Física e Matemática, visando à articulação entre teoria e prática. Eles são estruturados ao longo das fases do curso para garantir uma formação sólida e contextualizada. O objetivo desses componentes é fornecer subsídios para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão crítica dos fenômenos naturais e sua relação com a realidade do campo, promovendo uma educação científica acessível e transformadora.

A construção dos conhecimentos em FCNM efetiva-se a partir da observação, das vivências e das experimentações, que visam promover a articulação com o conhecimento científico acumulado e a reconstrução de conceitos e teorias fundamentais à formação docente. Nesses termos, é necessário que os conhecimentos científicos tenham sua base em problematizações dos saberes produzidos no campo, na interação entre os campos de conhecimento e na possibilidade de (re)elaborar conhecimentos.

Nesse sentido, as disciplinas de Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática fornecem a base teórica e metodológica essencial para as atividades de estágio docência no curso, permitindo que os futuros professores desenvolvam práticas pedagógicas sintonizadas com os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Ao longo da formação, os estudantes aprofundam conceitos científicos e exploram metodologias de ensino, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar e problematizadora durante o estágio. Dessa forma, ao atuarem como professores, eles podem articular os conhecimentos adquiridos nos Fundamentos da Ciência, com as realidades locais, promovendo um ensino mais significativo e alinhado às necessidades das comunidades do campo, das águas, das florestas.

Investigação Temática Freireana e o Estágio de Docência no Ensino Médio

A formação de professores para o campo fundamenta-se na construção coletiva do conhecimento, na valorização das experiências comunitárias e no compromisso com a justiça social e emancipação humana. Esse processo envolve o reconhecimento das especificidades e das realidades locais, com vistas à superação das desigualdades e à promoção de uma educação transformadora.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade, no qual os sujeitos são incentivados a participar ativamente da construção do saber, em um movimento dialógico e crítico. Nesse sentido, a formação de professores na educação do campo precisa estar atenta às práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes locais, considerando as identidades culturais e as necessidades do campo. Além disso, formar educadores do campo comprometidos com a justiça social, que combatam as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, em que os conhecimentos locais e as experiências da comunidade sejam reconhecidos e integrados ao currículo escolar.

A valorização das práticas e saberes comunitários, como defendem autores como Souza (2007), é fundamental para promover a emancipação dos sujeitos do campo, pois a educação

não pode ser dissociada das condições de vida e das lutas sociais dessas populações. Em consonância com esta perspectiva, a experiência de estágio de docência na área de CNM no ensino médio, que apresentamos neste relato, fundamentou-se na investigação temática freiriana, concebida como um grande processo de estudo dialógico-problematizador-totalizador, realizado a partir da pesquisa na realidade local; com a identificação de falas significativas, do tema gerador-contratema, problematização em distintos níveis da realidade, redução temática e preparação de atividade dialógicas.

A disciplina “Estágio de docência na Área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio” oportuniza o estabelecimento de relações entre os licenciandos, as escolas e a comunidade em que estão inseridos; esse é o contexto que pauta suas atividades formativas. Considerando a adoção da metodologia da Investigação Temática Freireana, as disciplinas de estágio, ao longo de 2024 - integradas a um projeto de pesquisa-ensino-extensão mais amplo conforme relatado por Pinheiro, Nascimento e Brick (2024) -, orientaram a identificação de falas significativas, o estudo totalizador da realidade e a implementação de práticas pedagógicas dialógicas. Desse modo, a disciplina propôs aos futuros educadores do campo o planejamento e desenvolvimento de projetos comunitários originados nas contradições presentes na realidade local dos estudantes da educação básica acompanhados pelos licenciandos.

A proposta teve início com uma atividade em que foi apurado com os estudantes o desafio de considerar os princípios e conceitos que caracterizam a Educação do Campo no processo de planejamento da práxis educativa a ser desenvolvida nos territórios onde ocorrem os Tempos Comunidades durante o Estágio do Ensino Médio na Licenciatura em Educação do Campo. Desse processo de levantamento e discussão, nove desafios foram sintetizados:

1. Promover a coletividade entre os estudantes e a comunidade (participação da escola e outros setores da comunidade).
2. Promover a cidadania crítica por meio do protagonismo e da autonomia dos estudantes na transformação de suas realidades injustas.
3. Relacionar teoria e prática (práxis), por meio de metodologias participativas e críticas que envolvam a comunidade.
4. Mobilizar conhecimentos pertinentes para a transformação da realidade injusta.
5. Considerar as especificidades do perfil dos estudantes, por exemplo, diferentes faixas etárias e eventuais defasagens de aprendizagem.
6. Valorizar criticamente a cultura local, ancestral e científica. Reconhecer a construção sócio-

histórica dos estudantes em seu território (coletivo e individual).

7. Contextualizar direitos e formas de acesso a políticas e serviços públicos em diversos setores (por exemplo, saúde, transporte, educação).
8. Gerar a necessidade de integrar a comunidade (devolutiva do projeto).
9. Reconhecer e buscar superar formas de opressões estruturais no contexto local (étnico-racial, gênero, capacitismo, diversidade sexual, desigualdade social etc.).

Esses desafios tiveram uma função de princípios e critérios da prática coletiva ao longo de todo trabalho desenvolvido em 2024.1 e 2024.2. Essa síntese coletiva também foi considerada como a inauguração do processo de investigação temática freireana, inspirado em Silva (2007), entendida como um instrumento organizativo para contribuir com a materialização desses princípios ao subsidiar inspiração para a identificação e estudo totalizador do "tema gerador" no processo de educação popular. A busca do tema gerador caracteriza-se por um processo contínuo de descoberta e construção coletiva do conhecimento e é entendido como um ponto de partida que emerge da realidade dos educandos, refletindo suas necessidades, vivências e desafios cotidianos. Trata-se de um conceito essencial para a educação voltada para a emancipação, pois possibilita que a aprendizagem seja contextualizada e significativa para os sujeitos, estimulando uma reflexão crítica sobre a realidade e suas possibilidades de transformação (Silva, 2007). Portanto, os educadores em formação buscaram conhecer a realidade local dos estudantes, os próprios estudantes e suas falas significativas, que resultaram nos temas geradores estudados e abordados nos projetos comunitários desenvolvidos no estágio de docência.

O projeto destacado neste trabalho foi realizado com uma turma de segundo ano do Ensino Médio na EEB Dr. Paulo Fontes, localizada no bairro de Santo Antônio de Lisboa, em Florianópolis (SC). Após o contato inicial, rodas de conversa e questionários aplicados, as licenciandas realizaram a seleção das falas significativas, análise coletiva dessas falas significativas, apresentação para análise aos outros grupos de estágio a fim de identificação coletiva do universo temático. Dentre esse universo temático, um tema gerador foi selecionado para a concretização do estágio de docência no Ensino Médio. A fala significativa: *“Ônibus é coisa de gente pobre – o bairro é muito elitizado – são poucos pobres...”*, como expressão sintética de diversas outras falas, foi selecionada como o tema gerador, estimulando a construção coletiva dos saberes, relatados nas seções seguintes.

O “transporte coletivo” e as articulações teóricas com a área de CNM

O ponto de partida para as articulações dos componentes teóricos que subsidiaram a prática pedagógica sobre a situação-problema dos “transporte coletivo” foram as falas significativas levantadas pelas licenciandas na realidade investigada. A síntese da análise coletiva das falas coletadas resultou no tema gerador: “Ônibus é coisa de gente pobre — o bairro é muito elitizado — são poucos pobres...”, como síntese das contradições vivenciadas no local expressas pela voz da comunidade. Uma das formulações do contratema construído, como síntese da análise crítica do tema, na perspectiva dos educadores envolvidos foi: “Ônibus em vários locais do mundo são usados não apenas por pobres, havendo outras formas de transporte público que atendem às necessidades da população. Aqui não tem ônibus de qualidade, que atenda às necessidades da população, porque há uma cultura hegemônica de transporte que aparece no que a própria população e o poder público querem em relação ao transporte (automóvel próprio). A tarifa é cara, dificultando o direito de ir e vir da população mais pobre. Existem linhas de financiamento que estimulam a compra de veículo individual. **A ideia de que ônibus é coisa de pobre está circunscrita a um modelo de transporte hegemônico**”.

Na área do ensino de Biologia, inicialmente, as falas foram problematizadas a partir de duas políticas econômicas que têm efeitos diretos e negativos, tanto do ponto de vista da mobilidade urbana quanto da conservação ambiental. São elas: a redução de impostos sobre produtos industrializados (IPI) dos automóveis e os subsídios que visam ao controle dos preços da gasolina. Ou seja, ambas políticas incentivam uma mobilidade individualizada, em detrimento da mobilidade integrada e coletiva. Por meio da discussão inicial, foram mobilizados conceitos da Biologia para compreender como uma política de transporte nacional influencia na realidade local dos estudantes, destacando a questão da conservação ambiental e seu impacto na qualidade de vida.

Um ponto destacado foi que, apesar de a escola estar localizada em um bairro conhecido pela tradição da pesca, o principal meio de transporte utilizado é o terrestre. Foram realizadas discussões sobre os impactos da construção das rodovias próximas ao bairro, que fragmentam os ecossistemas por onde passam e diminuem a biodiversidade presente não apenas na região de Santo Antônio de Lisboa, mas também em toda a ilha de Florianópolis. Foram apresentadas e analisadas, junto aos licenciandos, imagens históricas da construção das rodovias que hoje

cortam os ecossistemas de manguezal e restinga da região, evidenciando a fragmentação desses ecossistemas e o agravamento dos impactos ambientais devido à perda de habitats e das relações ecológicas estabelecidas nestes ambientes.

O conceito de ecossistema foi trabalhado na perspectiva socioambiental, como um conjunto de organismos vivos que interagem não só com o meio físico que os rodeia, mas também com a química ambiental e com o meio social e o meio biológico em que estão inseridos (Carapeto, 2016). Foi dado destaque ao ecossistema de manguezal, devido à sua contribuição para a regulação climática global, por meio do que a comunidade científica tem chamado de “ecossistema de carbono azul”. Esse termo se refere aos ecossistemas com alta produtividade, decorrente das condições anóxicas do solo, que reduzem a taxa de decomposição de matéria orgânica, resultando em uma alta capacidade de sequestro e armazenamento de carbono, que chega a ser de três a cinco vezes superior à de outros ecossistemas vegetados (Friess et al., 2020 *apud* Neto e Silva, 2023).

O Bioma Mata Atlântica teve maior ênfase nas aulas de Biologia, por se tratar do bioma local, mas também por ser o mais impactado pelo tema “transporte”, uma vez que engloba a região mais populosa do Brasil, cobrindo cerca de 15% do território nacional, em 17 estados ao longo de todo o litoral. Segundo Metzger e colaboradores (2025), este é o bioma em que vive 72% da população e em que se produz 80% do PIB nacional. Por isso, os autores argumentam que o desmatamento só poderia ocorrer em condições excepcionais, pois os 24% de sua cobertura original que ainda restam são essenciais para a regulação climática, para a biodiversidade e para a segurança hídrica.

Por meio dos conceitos de bioma e ecossistema articulados ao tema do “Transporte Coletivo” buscamos demonstrar a importância de compreender esses conteúdos teóricos para buscar propostas sustentáveis do ponto de vista socioeconômico e ambiental que pudessem auxiliar na superação das situações-limite identificadas nas falas dos estudantes. Desse modo, propostas associadas a outros modais de transporte mais ecológicos e coletivos foram debatidas e, com o apoio dos demais componentes teóricos (Física, Química e Matemática), foram fundamentadas por meio de cálculos específicos que demonstram a eficiência energética e econômica.

Na área do ensino de química, a temática também ensejou discussões sobre a relação entre as políticas do transporte e a conservação dos ecossistemas, buscando demonstrar como a Química, enquanto campo de conhecimento, contribui para a compreensão desta problemática,

bem como para a projeção de soluções no âmbito social e ambiental.

O ponto de partida foi a fala significativa coletada pelos estudantes durante o processo de investigação temática que realizaram na escola, no contexto do estágio: “Ônibus é coisa de gente pobre — o bairro é muito elitizado — são poucos pobres...”.. Essa fala instigou reflexões sobre a segregação socioespacial e o acesso ao transporte público, contextualizando a discussão na realidade urbana de Florianópolis.

A relação entre o ensino de Química e a problemática do transporte coletivo foi explorada a partir dos impactos ambientais e sociais do uso de combustíveis fósseis nos transportes e da busca por soluções sustentáveis. Durante as aulas, abordou-se questões sobre a formação e o impacto dos combustíveis fósseis no ecossistema, instigando reflexões que revelaram a complexidade desse tema.

A abordagem teve início com uma exposição teórica que detalhou o processo geológico pelo qual restos orgânicos se transformam em fontes de energia, como carvão, petróleo e gás natural. Esses combustíveis são compostos principalmente por hidrocarbonetos, moléculas formadas por carbono (C) e hidrogênio (H). Essa introdução favoreceu a compreensão sobre a origem desses combustíveis e também sua relevância no contexto energético contemporâneo.

No âmbito da área da Química Orgânica, exploraram-se as propriedades dos hidrocarbonetos e como essas moléculas armazenam energia. A partir disso, houve a discussão sobre a reação química de combustão dos diferentes combustíveis utilizados em automóveis, como a gasolina, diesel e etanol, promovendo conscientização sobre os impactos diretos dessas reações no meio ambiente, evidenciando os poluentes que são liberados, como monóxido de carbono (CO), dióxido de carbono (CO₂), óxidos de nitrogênio (NO_x) e material particulado, enfatizando suas composições químicas e impactos ambientais (Vasconcellos, 2013).

A análise crítica dos impactos ambientais e sociais foi um momento de reflexão para a turma, especialmente para o grupo de estudantes que abordaram a temática dos transportes em suas aulas de estágio. Discutimos a contribuição dos automóveis para o aquecimento global e os problemas de saúde respiratória nas áreas urbanas, com o aumento da incidência de doenças como asma e bronquite, em função do alto fluxo de veículos automotores. Essa discussão provocou um despertar para a responsabilidade que temos, como sociedade, em relação às nossas escolhas energéticas.

Com isso, foi destacada a importância do transporte público na redução das emissões de poluentes, promovendo a sustentabilidade ambiental e a justiça social, ao democratizar o acesso

à mobilidade urbana. Contudo, também foram abordadas as limitações dessa estratégia, como a necessidade de melhorias na infraestrutura e na qualidade dos serviços.

Por fim, foi apresentado aos estudantes o Programa de Controle de Emissões Veiculares (PROCONVE), que visa reduzir os níveis de poluentes emitidos por automóveis no Brasil, promovendo o desenvolvimento de tecnologias mais limpas e a conscientização sobre os impactos ambientais dos transportes. Ao falar do PROCONVE buscou-se promover a percepção da relevância da legislação e das iniciativas governamentais na busca por soluções que visem a sustentabilidade.

A partir dos diálogos promovidos em sala de aula, os estudantes foram estimulados a (re)pensar acerca da problemática evidenciada pela comunidade, se o aumento de linhas de ônibus (transporte público) seria, de fato, suficiente para resolver o problema da comunidade. Após refletirem coletivamente, chegaram à conclusão de que o aumento de linhas de ônibus traria alguns benefícios para a população, mas essa iniciativa não seria vantajosa do ponto de vista ambiental, devido ao aumento de veículos em circulação e ao possível aumento da emissão de poluentes, a depender da fonte de energia utilizada.

Em vista disso, os estudantes pensaram coletivamente em alternativas para resolver o problema comunitário, sem promover ou intensificar impactos ambientais. Dentre as possibilidades levantadas por eles, podemos destacar: a adoção de veículos elétricos e menos prejudiciais; o aumento de linhas de transporte público com a isenção das tarifas cobradas; a construção de ciclovias e o estímulo ao seu uso; a implementação de um sistema de transporte marítimo na região da Grande Florianópolis.

Nas aulas de matemática correspondentes à disciplina de Fundamentos de Ciências e Matemática, foram abordados, inicialmente, temas como Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática. Essas aulas aconteceram no início do semestre, antes da fala problematizadora e foram voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, de forma que os estudantes pudessem enxergar outra matemática, para além da ideia eurocentrada da Matemática mecânica e conteudista, o que tem relação direta com a investigação temática freireana estudada/pesquisada para realização do estágio no Ensino Médio.

A Etnomatemática está intrinsecamente ligada ao curso de Educação do Campo, visto que é um programa de pesquisa voltado para entender como a espécie humana desenvolveu meios para sobreviver, com análise da história e origem do comportamento em diversos meios,

principalmente nos diversos modos de observar, comparar, organizar, classificar, medir, contar e inferir (D'Ambrosio, 2004). A Etnomatemática investiga a evolução das ideias, como os seres humanos aplicavam os conhecimentos para sobrevivência e resolução de problemas, inclusive - ou principalmente - na matemática. A Etnomatemática propõe uma reflexão crítica sobre o tempo e a energia investidos no ensino de conteúdos ultrapassados, defendendo a valorização de saberes matemáticos vinculados ao contexto intelectual e social dos estudantes, fora dos limites impostos por concepções eurocentradas e desinteressantes, que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais (D'Ambrósio, 2004). Diante disso, apresenta correlação direta com a Investigação Temática proposta por Freire (1996) e aplicada na integração das disciplinas com o estágio.

Na mesma linha, a Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2001) apresenta preocupações ligadas a como a Matemática influencia questões socioculturais, econômicas, políticas, tecnológicas, entre outras. Ela pressupõe que o ensino de Matemática deve contribuir para a democracia, a emancipação, a cidadania e o pensamento crítico. Para Skovsmose (2021, p. 101), “crítica tem a ver com: 1) uma investigação de condições para a obtenção do conhecimento; 2) uma identificação dos problemas sociais e sua avaliação; 3) uma reação às situações sociais problemáticas”.

Assim, para ser crítica, a educação não pode estar alheia aos problemas sociais, sob o risco de se tornar um mero prolongamento das relações de poder existentes e de perpetuar as desigualdades que prevalecem na sociedade de maneira mais ampla, como também nas comunidades locais, em que as escolas estão inseridas e as contradições sociais estão à vista.

“[...] para que a educação, tanto como prática quanto como pesquisa, seja crítica, ela deve discutir condições básicas para a obtenção do conhecimento, deve estar a par dos problemas sociais, das desigualdades, da supressão etc., e deve tentar fazer da educação uma força social progressivamente ativa”. Skovsmose (2001, p. 101)

Ao atribuir a estudantes e professores uma competência crítica, Skovsmose (2001) considera que os estudantes têm experiências prévias que, no diálogo com o professor, são relevantes para o processo educacional. O autor aponta como inspiração teórica a noção de diálogo proposta por Paulo Freire em sua concepção problematizadora e libertadora da educação, o que configura novamente a aproximação das teorias estudadas em sala de aula e colocadas em prática durante o estágio supervisionado realizado pelas estudantes, pois uma educação que almeja ser crítica deve ser estruturada por meio de diálogos e discussões acerca

do que se vai problematizar, como proposto na Investigação Temática.

A Modelagem Matemática é definida por Barbosa (2001, p. 6) como um “ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da Matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade”. Ao apresentar a Modelagem como um “ambiente de aprendizagem”, Barbosa (2001) faz referência às percepções de Skovsmose (2001) e reconhece que a Modelagem favorece o surgimento de um ambiente dinâmico de aprendizagem, no qual os estudantes são envolvidos em questionamentos, investigações e reflexões sobre a realidade que os cerca.

No decorrer das aulas de Estágio e da apresentação desses métodos, foram destacadas aos estudantes da Educação do Campo as potencialidades de seu uso, tais como autonomia dos estudantes, incentivo à pesquisa, promoção da habilidade de resolver problemas, estudar com temas de interesse, aplicação de conceitos matemáticos e integração da matemática com outras áreas do conhecimento. Além disso, foi apresentado o caso prático “Modelagem na educação Matemática: uma análise da destinação dos resíduos sólidos e da construção de um aterro sanitário” (Mendes, 2019) e todos os seus passos detalhadamente.

Após a fala significativa escolhida por meio do método da Investigação Temática: que expôs a desigualdade social e a segregação ocorrida no bairro, relacionando a utilização do transporte público aos habitantes desfavorecidos economicamente, as aulas foram voltadas à relação da Matemática com o problema do transporte coletivo do local. Essa relação se consolidou em dois eixos principais: o valor econômico dos combustíveis fósseis e o cálculo dos gastos, receitas e, finalmente, dos lucros da empresa de ônibus de Florianópolis, que foram calculados por meio de uma estimativa com as linhas que passam pelo bairro.

A discussão proposta sobre combustíveis fósseis teve enfoque matemático na análise de consumo e custos, com o objetivo de utilizar conceitos matemáticos para interpretar dados sobre preços e consumo de combustíveis e promover uma reflexão crítica sobre a relação entre desigualdade social e econômica. Os estudantes foram incentivados a acessar os valores de gasolina, etanol e diesel em Florianópolis, bem como variação ao longo do tempo e, dessa forma, calcular o impacto dos preços no orçamento familiar, considerando os diferentes perfis socioeconômicos.

Além disso, trabalhou-se com gráficos e tabelas de consumo de combustíveis e emissão de CO₂, promovendo reflexões e discussões de possíveis alternativas mais sustentáveis. Discutiu-se, ainda, como o preço dos combustíveis impacta de forma diferenciada a mobilidade

urbana e o acesso a oportunidades de trabalho e estudo, já que os moradores menos favorecidos frequentemente dependem mais do transporte público ou de veículos mais antigos, que podem ter um consumo maior de combustível. Já os residentes favorecidos economicamente possuem maior poder aquisitivo para investir em veículos mais eficientes ou alternativas, como veículos elétricos. Assim, os estudantes sugeriram a construção de ciclovias e a implantação de um sistema de transporte marítimo.

Também, envolvendo a disciplina de Matemática, foi formulada uma tabela para estimar os lucros da empresa de ônibus de Florianópolis, considerando as linhas que passam pelo bairro Santo Antônio. Os alunos analisaram o número médio de passageiros transportados diariamente, o preço médio da tarifa e os custos operacionais, como combustível e manutenção, a partir dos dados encontrados no contrato da empresa com a Prefeitura Municipal. Com base nesses dados, estimaram a receita e o lucro líquido da empresa, discutindo como a precificação do transporte público impacta diferentes classes sociais **da população**.

Relacionado ao componente curricular Física, foram trazidos elementos em relação às problematizações: “Por que o ônibus é visto como coisa de pobre? Quais são os tipos de transporte que poderiam atender às necessidades das comunidades?”. Essas problematizações da fala significativa, caracterizadas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) como “problematizações programáticas”, se constituíram em um tópico do projeto comunitário planejado e desenvolvido por uma das estudantes conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Problematizações programáticas trabalhadas em Física.

Problematização	Conceitos de Física demandados
Quais são as necessidades de locomoção da comunidade? (local 1)	● Distância percorrida ● Deslocamento
Quais são as vantagens e desvantagens de cada tipo de transporte? (Macro)	● Rapidez-Velocidade ● Eficiência (Energia, Potência)
Quais modais e estratégias poderiam ser adotadas para atender a necessidade de locomoção das comunidades do norte da ilha de maneira a otimizar o tempo e o custo coletivo?	● Distância percorrida ● Deslocamento ● Rapidez-Velocidade ● Eficiência (Energia, Potência)

Fonte: elaborado pelos autores

Considerações finais

Este relato de experiência buscou apresentar e discutir como a disciplina teórica de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática foi organizada para fundamentar e subsidiar os aprendizados vivenciados durante o Estágio de docências em CNM no Ensino Médio, considerando as especificidades da formação em Educação do Campo e o contexto da escola. Por meio da investigação temática freireana, realizada no contexto da escola, chegamos ao tema gerador “Transporte Coletivo”, ao qual as disciplinas de Biologia, Química, Matemática e Física foram articuladas para auxiliar os licenciandos da LedoC-UFSC a fomentar, junto aos educandos, a superação das contradições presentes na fala significativa levantada: “Ônibus é coisa de gente pobre — o bairro é muito elitizado — são poucos pobres...”.

A articulação entre as disciplinas possibilitou um olhar crítico sobre a relação entre a conservação dos ecossistemas, o consumo de combustíveis fósseis e a desigualdade socioeconômica, utilizando a Matemática como ferramenta para análise e interpretação de dados. O estudo do tema gerador, com sua formulação na fala da comunidade local, gerou reflexões importantes acerca da necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade no acesso à mobilidade urbana, bem como das demandas pedagógicas para promover a formação cidadã da comunidade local como requerente dessas políticas públicas.

Por meio das discussões sobre a temática do transporte público e sobre a conservação do ecossistema, instigou-se os licenciandos a perceberem-se como educadores e como agentes de transformação, pois, ao conectar a discussão sobre combustíveis fósseis com a segregação socioespacial e com a problemática do transporte coletivo público, as aulas incentivaram o pensamento crítico e o engajamento em questões sociais e ambientais.

Além disso, ao promover a discussão sobre alternativas energéticas, os estudantes puderam visualizar que os conhecimentos de Química auxiliam na compreensão da realidade, no planejamento de ações e na tomada de decisão quanto ao papel do transporte público na mitigação dos impactos ambientais. Não obstante, as aulas incentivaram a reflexão sobre a importância de soluções coletivas e políticas públicas, promovendo um entendimento de cidadania responsável e participativa.

Por fim, destacamos a necessidade de estudar com mais detalhes os desafios e as potencialidades do processo de investigação temática freireana, das atividades de pesquisa e ensino a partir de temas geradores, para promover a conscientização crítica e contribuir para processos de transformação social — características centrais da educação popular proposta por

Paulo Freire, em consonância com a Educação do Campo.

Referências

BARBOSA, Jonei Cerqueira. *Modelagem na Educação Matemática*: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais [...]* Rio Janeiro: ANPED, 2001.

CARAPETO, Cristina. *Ecossistemas de transição*. São Paulo: Leya, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo.. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENDES, Rosana Maria. *Matemática*. v.4. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio). São Paulo: Editora Blucher, 2019. E-book. ISBN 9788521213796. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521213796/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.

NETO, Manoel Mariano; SILVA, Janaína Barbosa da. Estimativas dos estoques de carbono em ecossistemas de manguezal no Brasil: uma revisão. *Geoambiente on-line*, Jataí-GO, n. 45, jan-abr, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/geoambiente/article/view/75044>. Acesso em: 25 de fev. 2025.

PINHEIRO, Eduarda B.; NASCIMENTO, Lucas A.; BRICK, Elizandro M. Educação Popular e Educação do Campo: planejamento e organização de um Projeto Integrador de atividades de pesquisa, ensino e extensão. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8721>. Acesso em: 21 mar. 2025.

PROSA. (org). *Relatório de Projeto de Pesquisa-Ensino-Extensão: Educação Popular e povos do campo, das águas, das florestas e das periferias: investigação temática freireana e a construção de projetos comunitários intersetoriais*. Prosa-UFSC: Florianópolis, 2025.

SILVA, Antônio Fernando Gouvea da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Gráfica Popular, 2007.

METZGER, Jean Paul; PINTO, Luís Fernando Guedes; AMARAL, Silvana. Uma década de destruição da Mata Atlântica e o desmatamento zero. Itu: 2025. Disponível em: <https://www.sosma.org.br/artigos/uma-decada-de-destruicao-da-mata-atlantica-e-o-desmatamento-zero>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SKOVSMOSE, Ole. *A educação matemática como prática social: o desafio da pesquisa crítica*. 1. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2001.

SOUZA, M. P. (2007). *Educação do campo: práticas pedagógicas e saberes comunitários*. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELLOS, Pérola de Castro. *Meio Ambiente & Química*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

Recebido em: 16 jun. 2025.
Aprovado em: 01 ago. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: autores

Revisor(a) de língua inglesa: autores

Revisor(a) de língua espanhola: autores

O estágio supervisionado de regência no ensino de Biologia e de Física: reflexões na perspectiva freiriana para a formação de educadores do campo no Semiárido piauiense

Supervised internship in teaching Biology and Physics: reflections from a Freirean perspective for the training of rural educators

La pasantía supervisada en la enseñanza de la Biología y la Física: reflexiones sobre la perspectiva freireana para la formación de educadores rurales

Alexandre Leite dos Santos Silva¹

 0000-0002-8239-9240

Suzana Gomes Lopes²

 0000-0001-9071-9585

RESUMO: O estágio supervisionado é uma etapa essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que oportuniza uma experiência prática do futuro ambiente socioprofissional e uma visão mais realista do cotidiano escolar, permitindo, assim, que os futuros professores entendam melhor os desafios e as dinâmicas da sala de aula. Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir e trazer reflexões sobre o estágio supervisionado de regência em Biologia e Física de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí. Para isso, adotou-se como referencial teórico a perspectiva freiriana, fundamentada no diálogo, na conscientização, na práxis e na necessidade de transformação da realidade. A pesquisa foi qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de documentos e questionários, submetidos à Análise Temática. O caso analisado revelou que o estágio supervisionado subsidiou discussões e reflexões importantes sobre o respeito à diversidade, bem como sobre as especificidades e a identidade das escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Estágio supervisionado; Paulo Freire; Biologia; Física.

ABSTRACT: Supervised internships are an essential step in teacher training courses, providing practical experience in the future socio-professional workplace. Supervised internships provide a more realistic view of everyday school life, allowing future teachers to better understand the challenges and dynamics of the classroom. In this context, the objective of this text is to discuss and reflect on the supervised internship in teaching Biology and Physics in a course of Rural Education, Natural Sciences area, at the Federal University of Piauí. To this end, the Freirean perspective was adopted as the theoretical framework, based on dialogue, awareness, practice and the need to transform reality. The research was qualitative, through a case study. Data were collected through documents and questionnaires, submitted to Thematic Analysis. The case analyzed revealed that the supervised internship supported important discussions and reflections on respect for diversity, as well as on the specificities and identity of rural schools.

KEYWORDS: Rural Education; Supervised internship; Paulo Freire; Biology; Physics.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: alexandreleite@ufpi.edu.br.

² Doutora em Biotecnologia. Universidade Federal do Piauí. E-mail: sglopes@ufpi.edu.br.

RESUMEN: La pasantía supervisada es una etapa imprescindible en los cursos de formación del profesorado, para ejercer en el futuro entorno socioprofesional. La pasantía supervisada proporciona una visión realista de la vida escolar cotidiana, lo que permite a los futuros profesores comprender mejor los desafíos y la dinámica del aula. En ese sentido, el objetivo de este texto es discutir y traer reflexiones sobre la realización de prácticas supervisadas en Biología y Física de la Licenciatura en Educación Rural, área de Ciencias Naturales, en la Universidad Federal de Piauí. Para lograrlo, se adoptó como marco teórico la perspectiva freireana, basada en el diálogo, la conciencia, la praxis y la necesidad de transformar la realidad. La investigación fue cualitativa, a través de un estudio de caso. Los datos fueron recolectados a través de documentos y cuestionarios, sometidos a Análisis Temático. El caso analizado reveló que la pasantía supervisada sustentó importantes discusiones y reflexiones sobre el respeto a la diversidad, así como sobre las especificidades y la identidad de las escuelas rurales.

PALABRAS CLAVE: Educación de campo; Prácticas supervisadas; Paulo Freire; Biología; Física.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que oportuniza uma experiência prática do futuro ambiente socioprofissional (Brasil, 2008). Durante o estágio, os futuros educadores têm a oportunidade de observar e participar ativamente do ambiente escolar, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação (Brasil, 2024). Dessa forma, o estágio supervisionado proporciona uma visão realista do cotidiano escolar, permitindo que os futuros professores entendam melhor os desafios e as dinâmicas da sala de aula na Educação Básica (Rosa; Weigert; Souza, 2012). Essa etapa proporciona a esses sujeitos que reflitam sobre práticas de ensino, identifiquem áreas de melhoria, troquem experiências e ajustem suas abordagens pedagógicas (Scalabrin; Molinari, 2013).

No estágio, as teorias aprendidas na graduação auxiliarão na preparação das aulas e atividades escolares. Nessa etapa, constitui responsabilidade dos licenciandos, junto com os professores orientadores (da Instituição de Ensino Superior) e os professores supervisores (da escola onde ocorre o estágio), escolher a abordagem didática mais adequada para ser implementada (Scalabrin; Molinari, 2013). Essa fase é vista como crucial para os estudantes de licenciatura, pois é através dela que eles poderão conectar o conhecimento adquirido com a realidade da escola e, dessa maneira, ponderar sobre seu papel no aprendizado dos educandos (Pimenta; Lima, 2012). Portanto, é no estágio que o futuro professor se familiariza efetivamente com processos de ensino-aprendizagem e outros conhecimentos científicos adquiridos para utilizá-los em sala de aula, experimentando a realidade (Carvalho, 2012).

Pimenta e Lima (2012) defendem que, para exercer uma profissão de qualidade, é

imprescindível a formação e o aperfeiçoamento através da prática, a qual deve estar em harmonia com a teoria, no sentido da práxis. Portanto, as diversas fases do estágio supervisionado – desde a observação até a regência (prática da aula) – são essenciais para a transição do *status* de estudante de licenciatura para o de profissional da educação (Carvalho, 2012). Ao vincular a teoria aprendida na universidade à experiência profissional, o licenciando tem a capacidade de escolher o que acha apropriado, além de incorporar novos métodos de ensino à sua prática pedagógica, ajustando-a à realidade escolar. Portanto, o estágio supervisionado pode também contribuir para a aquisição de novos saberes (Pimenta; Lima, 2012).

O papel do estágio supervisionado na formação tem encontrado lugar na discussão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que apresentam especificidades e desafios próprios. Nesse sentido, Silva *et al.* (2020) identificaram alguns obstáculos no estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Educação do Campo no Nordeste, tais como as condições físicas das escolas, a estrutura curricular do curso, além da capacitação e experiência dos supervisores. Na mesma direção, Martins e Paz (2023) e Cunha, Silva e Santos (2023) descreveram desafios no estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí durante a pandemia de Covid-19, especialmente em relação às condições de acesso às tecnologias digitais para o ensino a distância. Martins e Paz (2023) se concentraram no ensino de Física, ao passo que Cunha, Silva e Santos (2023) se dedicaram ao estágio em um curso voltado para as Ciências Humanas.

Os estudos supramencionados apontaram dificuldades importantes, como a precariedade da infraestrutura das escolas-campo, a formação dos supervisores, a estrutura curricular dos cursos e, mais recentemente, os entraves no acesso às tecnologias. Tais desafios revelam que o estágio supervisionado na Educação do Campo carece de uma análise mais aprofundada e sistematizada, tanto do ponto de vista teórico como do empírico. Considerando que os mencionados trabalhos não constituem um inventário exaustivo – e nem poderiam sê-lo – é preciso observar que a produção sobre estágio supervisionado nas Licenciaturas em Educação do Campo é pequena, se contabilizarmos que tais cursos existam há quase 20 anos. Essa lacuna se torna ainda mais evidente quando se trata de estágios em áreas específicas, como as Ciências da Natureza, que exigem abordagens pedagógicas contextualizadas e integradas às realidades socioculturais e ambientais das comunidades do campo. Nesse

sentido, surge a necessidade premente de refletir como o estágio supervisionado, especialmente na regência, pode melhor contribuir para a formação docente crítica, contextualizada e comprometida com os princípios da Educação do Campo.

As Licenciaturas em Educação do Campo surgiram como experiências-piloto em 2006 e atualmente contabilizam mais de 40 cursos, sendo a maioria na área Ciências da Natureza. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados por áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos etc.) e funcionam em regime de alternância (com aulas no *campus* durante o tempo-universidade e atividades orientadas nas escolas e comunidades durante o tempo-comunidade) (Molina, 2015). São voltados para a população do campo, composta por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros coletivos (Brasil, 2010).

Os cursos foram criados a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo, um paradigma que emergiu no final da década de 1990, a partir de articulações com os movimentos sociais por escolas do e no campo, fundamentado no fortalecimento da identidade camponesa e no reconhecimento da complementariedade entre o campo e a cidade (Brasil, 2004; Caldart, 2012). Além disso, a Educação do Campo é fruto das contribuições de diversos referenciais pedagógicos, como a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2011). Por isso, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são norteados por princípios que valorizam da identidade camponesa, a diversidade e as especificidades da vida no campo, com destaque para a sustentabilidade, a agroecologia e o território, os quais são baseados na filosofia de Paulo Freire (Sául; Muenchen, 2020).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo discutir e trazer reflexões, a partir de uma perspectiva freiriana, sobre o estágio supervisionado de regência nas disciplinas de Biologia e Física em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí. A proposta busca articular a questão central – Como o estágio supervisionado pode promover uma formação docente crítica e enraizada nas realidades do campo? – com os desafios enfrentados na implementação dessa etapa formativa em cursos que operam em alternância e que têm como propósito a emancipação dos sujeitos do campo.

Para alcançar esse fim, apresentamos inicialmente o referencial teórico adotado, baseado na pedagogia freiriana. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos

utilizados na pesquisa e, posteriormente, apresentamos os resultados e discussões, culminando nas considerações finais.

A perspectiva freiriana

Paulo Reglus Neves Freire é nascido no ano de 1921, em Recife, capital de Pernambuco, e faleceu em 1997. Graduiu-se em Direito, porém, seguiu o caminho de educador, escritor e filósofo (Monteagudo, 2007). Sua obra mais conhecida foi o livro "Pedagogia do Oprimido", que traz conceitos-chave como conscientização e educação libertadora (Freire, 2013). Ele defendia uma abordagem da educação que propiciasse aos oprimidos entender e transformar sua realidade por meio do diálogo, do protagonismo e da organização coletiva (Santos; Coutinho, 2024). Freire via a educação como uma ferramenta fundamental para a transformação social e a emancipação dos sujeitos (Santos; Coutinho, 2024).

Paulo Freire tornou-se conhecido por suas fortes críticas à opressão. A opressão consiste na relação de poder que desumaniza tanto os oprimidos quanto os opressores, individualmente ou em termos de classes (Oliveira, 2017). Apenas por meio da prática libertadora, os oprimidos (conscientes de si mesmos e de sua classe) conseguem se libertar da opressão (Freire, 2013). Assim, o pensamento freiriano, ao contrário do conformismo ou determinismo, aponta para a possibilidade de libertação da opressão.

Além disso, o filósofo e educador deu destaque ao diálogo e à problematização, considerando o caráter simbólico do ser humano. O diálogo autêntico, fundamental para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, é um processo dialético que reflete a condição humana no mundo, problematizando-a com suas contradições e situações conflitantes (Freire, 2013). Ele inclui a prática social, em que a palavra expressa se concretiza na ação humanizadora, revelando que construímos o mundo à maneira que o expressamos. Para alcançarmos a transformação social, é necessário que haja a partilha de diferentes mundos, entre educador e educandos, na procura por transformação social e emancipação dos sujeitos. Assim, o diálogo representa a comunicação crítica e otimista em relação à vivência humana (Zitkoski, 2017).

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (...) em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história (Freire,

2013, p. 107, 124).

Através de sua perspectiva dialógica, Freire (2013) destacou dois tipos de educação: a bancária, em que o professor sabe tudo e o aluno, nada, constituindo-se uma “folha em branco a ser preenchida”, a partir da qual o planejamento é estrito, os métodos são verticais e a aplicação de conteúdos é rígida; e o libertador, em que o aluno e o educador aprendem juntos, com conteúdos e planejamentos abertos ao diálogo democrático e a um ensino que questiona, critica e investiga, com o objetivo de transformar a realidade (Freire, 2013). Logo, o modelo bancário contribui para a perpetuação da opressão, ao passo que o modelo libertador busca superá-la.

Na visão de Paulo Freire, educar vai além de simplesmente transmitir e assimilar conhecimentos científicos: também se trata de uma questão de responsabilidade política e social (Freire, 2018). A educação precisa promover a conscientização, um requisito para que o aluno se envolva (por meio da prática) com seu papel no seu contexto histórico-social (para moldar e reconstruir o mundo). Não se trata apenas da conscientização em nível mental e individual, mas também do envolvimento na práxis, para a ação transformadora e coletiva. Assim, a educação segundo Freire possui uma dimensão de resistência crítica e de ação política (Freitas, 2001).

A conscientização se constitui no processo de codificação-decodificação (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011). Freire enfatiza que a codificação, representação simbólica dos objetos de estudo, deve ser significativa e relevante para os alunos, permitindo que eles se reconheçam nos conteúdos. A decodificação, por outro lado, é o processo de interpretar e compreender os símbolos e significados; logo, decodificar vai além de apenas compreender, pois implica uma reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 2018). Este procedimento possibilita que os estudantes não só entendam os assuntos, mas também questionem e reinterpretem a sua realidade, fomentando uma consciência crítica. Assim, a codificação-decodificação pode ser aproximada da ideia de contextualização do ensino.

Na determinação dos conteúdos e do seu tratamento destaca-se a participação da comunidade, por meio dos círculos de cultura ou círculos de investigação temática (Freire, 2013). Estes círculos rompem com a lógica colonialista, característica da educação brasileira e, por isso, pode encontrar resistência das próprias comunidades atendidas (Freire, 2018). Portanto, na perspectiva freiriana, o mutismo deve dar lugar ao desenvolvimento popular participativo. Essa mudança, contudo, não é fácil.

A pedagogia de Paulo Freire, conhecida como Pedagogia da Libertação, com sua visão crítica e dialógica, revolucionou a maneira de ensinar. A partir dela, destacamos a relevância da conscientização, que implica no aprimoramento da habilidade dos estudantes de compreender e avaliar, de maneira crítica, a própria realidade social, política e econômica, bem como de agir sobre ela. Também enfatizamos o diálogo e a problematização no processo de ensino, uma vez que entendemos que a educação deve ser um intercâmbio recíproco entre educadores e educandos, para interpretar e mudarem o mundo (Freire, 2013).

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013). Adotamos como metodologia o estudo de caso, por nos concentrarmos sobre uma situação particular e representativa de casos análogos, com rigorosidade no registro e procedimentos adotados (Severino, 2017).

Contexto da pesquisa

A pesquisa teve como caso observado o estágio supervisionado realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, sediado na cidade de Picos, na região semiárida. O curso foi criado em 2014 e funciona em alternância: com o tempo-universidade em 45 dias, nos meses de janeiro a fevereiro e julho a agosto, e o tempo-comunidade, nos meses restantes de cada semestre (UFPI, 2017). O objetivo do curso é habilitar os seus egressos para o ensino de disciplinas da área Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) em escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O estágio supervisionado, atividade desenvolvida durante o tempo-comunidade, constitui um dos componentes curriculares obrigatórios, com carga horária total de 405 horas, segundo a matriz curricular do curso (UFPI, 2017). De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, o estágio está organizado em quatro componentes: (i) no Estágio Supervisionado I ocorre a observação do funcionamento e estrutura de escolas do Ensino Fundamental e Médio, além da observação da sala de aula; (ii) no Estágio Supervisionado II, o estagiário deve realizar regência na área de Ciências no Ensino Fundamental; (iii) no Estágio

Supervisionado III, o discente realiza a regência no Ensino Médio, nas disciplinas de Física e Biologia; e (iv) no Estágio Supervisionado IV, deve ocorrer a regência no ensino Médio, nas disciplinas de Química e Biologia.

Sujeitos da pesquisa

Para a coleta dos dados, optamos pelo estudo com uma turma de oito discentes do Estágio Supervisionado III. Dos oito acadêmicos que participaram da pesquisa, seis eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. A faixa etária média foi de 23 anos. São discentes provenientes de áreas rurais de Picos e municípios próximos, como Geminiano, Ipiranga do Piauí, Itainópolis, Jaicós e Massapê do Piauí. As escolas em que estes licenciandos e licenciadas estagiaram estavam situadas ou próximas às comunidades rurais de origem dos estagiários, sendo caracterizadas como escolas do campo devido ao público nelas atendido (Brasil, 2010). Cada estagiário realizou, além da observação de aulas dos professores supervisores de Biologia e de Física, a regência de 40 aulas de cada disciplina.

Neste estudo, os sujeitos são representados pelo termo Estagiário, seguido por um número (Estagiário 1, Estagiário 2, e assim por diante) para preservarmos o seu anonimato. A participação dos licenciandos na pesquisa foi voluntária e dentro dos padrões de ética e de reflexividade ética pontuados por Mainardes e Carvalho (2019).

Coleta dos dados

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio dos questionários e da pesquisa documental, no ano de 2022. Assim, recorreremos a fontes diversas, como orientado por Lüdke e André (2013), para os estudos de caso. O uso articulado desses dois procedimentos metodológicos favoreceu a triangulação de dados, garantindo maior densidade analítica à pesquisa. As respostas dos estagiários nos questionários, somada à leitura crítica dos documentos, permitiu a reflexão sobre os sentidos formativos do estágio, as possibilidades de práxis pedagógica, os desafios e os limites estruturais que desafiam a efetivação da Educação do Campo.

O questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, possibilitou o acesso direto às opiniões dos estagiários, permitindo captar tanto elementos objetivos (como a estrutura do

estágio e os recursos disponíveis) quanto subjetivos (como expectativas, desafios, aprendizagens e reflexões). Dessa forma, esse instrumento contribuiu para dar visibilidade às experiências desses futuros educadores, em consonância com a perspectiva freiriana de promover uma leitura crítica da realidade a partir dos sujeitos que a vivem. Os questionários, no formato eletrônico, foram disponibilizados a toda a turma, dos quais seis fizeram a devolutiva. As principais questões, em cujas respostas centramos a análise, foram: (i) com base na sua observação, explique em que aspectos o ensino de Biologia e Física na escola se aproxima ou se distancia dos princípios da Educação do Campo; e (ii) explique como o estágio supervisionado poderia contribuir para a sua formação como Educador do Campo.

A análise de documentos, por sua vez, complementou as informações fornecidas pelos estagiários, permitindo contextualizar as práticas formativas e compreender como o estágio é concebido, orientado e avaliado institucionalmente. Além disso, os documentos revelam tanto as diretrizes pedagógicas e curriculares, que moldam a experiência do estágio, quanto as tensões entre o prescrito e o vivido – aspecto essencial para uma análise crítica da formação do professor. Nessa direção, analisamos o projeto político-pedagógico do curso (UFPI, 2017), as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores (Brasil, 2024), e os relatórios de estágio dos oito discentes. Os relatórios contêm reflexões dos estagiários, além de registros com fotos, diários de bordo, planos de aula e folhas de estudo. Os diários de bordo contêm as descrições dos acontecimentos de cada aula, com reflexões. As folhas de estudo, por seu turno, contêm os registros dos estudos preparatórios dos estagiários para a regência em Biologia e Física.

Análise dos dados

A análise dos dados adotou a técnica da Análise Temática, de acordo com Braun e Clarke (2006). Por isso, seguimos as seguintes etapas: familiarização com os dados; codificação; busca por temas; revisão de temas; definição e nomeação de temas; e produção do texto. A escolha pela Análise Temática se justifica pela sua flexibilidade metodológica e pelo potencial que oferece para explorar em profundidade os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Resultados e discussão

A análise dos dados possibilitou que fizéssemos algumas reflexões sobre o estágio

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 104-127, 2025

supervisionado. Nesse sentido, as reflexões foram agrupadas tematicamente e organizadas/apresentadas conforme os títulos das subseções a seguir.

Respeito à diversidade do campo

A diversidade pode ser compreendida como o reconhecimento da composição plural do espectro social, em uma perspectiva inclusiva e crítica, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e as relações de poder (Alves; Salustiano, 2020). O curso expressa, por meio de seu projeto político-pedagógico, o comprometimento com a diversidade ao afirmar que: “(...) contempla a diversidade do campo nos aspectos raciais, étnicos, culturais, sociais, políticos, econômicos e de gênero” (UFPI, 2017, p. 13). Nessa direção, pensamos no princípio de respeito à diversidade ao lermos a seguinte reflexão do Estagiário 1:

A busca por uma educação mais inclusiva e com foco nos discentes precisa ser mais definida pelos órgãos que organizam a educação, pois os alunos ainda estão acostumados a uma educação bancária e de hierarquia. De modo, que os alunos não têm interesse em atividades que os fazem refletir (Estagiário 1).

O excerto destaca a necessidade de uma educação mais inclusiva, que considere os alunos como o centro do processo educativo. A referência a uma “educação bancária e de hierarquia” sugere um modelo tradicional, no qual o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos, sem valorização da diversidade de pensamentos e experiências.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar esta superação [da contradição educador-educando]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 2013, p. 82).

A observação de que os alunos não têm interesse em atividades reflexivas indica a necessidade de um ambiente educativo que valorize e promova a diversidade cultural e social, ajudando os estudantes a se engajarem mais ativamente no processo de aprendizagem. Para superar isso, é necessária a educação dialógica, pois: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (Freire, 2011, p. 39).

Nessa direção, a Estagiária 4 aponta um possível caminho, pelo qual o estágio

supervisionado pode contribuir:

O estágio é de suma importância para nossa formação, pois é por meio dele que conseguimos ter contato direto, vivenciando as práticas, percebendo os desafios e ainda nos permite refletir sobre como vai ser a nossa profissão e quais os caminhos devemos seguir para que possamos lutar por uma educação libertadora, que esteja ancorada no diálogo, no respeito as diversidades e que principalmente se preocupe com a transformação e emancipação desses sujeitos nela inseridos (Estagiária 4, questionário).

Este excerto, retirado das respostas ao questionário aplicado à turma de Estágio Supervisionado, enfatiza a importância de uma educação que promova o diálogo e o respeito à diversidade. No entanto, não encontramos nos relatórios de estágio nenhuma evidência da consideração à diversidade nas aulas de Biologia e de Física.

A educação libertadora que ora é evocada busca emancipar os indivíduos, valorizando suas diferentes origens sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, e demais características, como gênero, raça e etnia. Nesse sentido,

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação (Moreira, 2017, p. 146).

A menção à transformação e emancipação dos sujeitos reforça o princípio de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também valoriza e respeita a diversidade dos estudantes, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades (Freire, 2013).

Vislumbramos muitas possibilidades nesse sentido no estágio supervisionado em escolas do campo, com enfoque nos ensinamentos de Biologia e Física, que podem contemplar de forma disciplinar trabalhos e discussões sobre gênero, raça, necessidades especiais, bem como sobre grupos étnicos específicos, como as comunidades quilombolas, muito comuns na região. Outrossim, é preciso lembrar que a população camponesa é um grupo heterogêneo que, na região do Semiárido piauiense, carrega a rica cultura e história do povo sertanejo.

Formação de professores para as especificidades das escolas do campo

Compreendemos que o próprio estágio supervisionado é um dos componentes das

políticas de formação de profissionais da educação: “(...) o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Brasil, 2024, Art. 13, inciso IV). Nesse sentido, o Estagiário 1 problematizou a sua formação no contexto do estágio supervisionado:

No estágio podemos vivenciar na prática as questões da escola do campo e da educação brasileira, que tem se modificado bastante no decorrer dos anos. Para esse ano letivo a escola está vivendo momentos adaptação à Base Comum Curricular, que em parte retira o respeito a diversidade cultural (Estagiário 1, questionário).

O estágio permite que os futuros profissionais experimentem diretamente as realidades das escolas do campo, compreendendo as mudanças e adaptações necessárias. A adaptação à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sob a “cultura do silenciamento à diversidade” (Alves; Salustiano, 2020, p. 100), evidencia a necessidade de alinhamento das políticas educacionais (Ferreira, 2016). Essas políticas precisam respeitar e integrar as especificidades das comunidades do campo em seus calendários, conteúdos, metodologias de ensino, infraestrutura e formação adequada aos professores (Brasil, 2013).

Apesar disso, temos os seguintes excertos:

O estágio supervisionado é uma contribuição imensa para a formação de um profissional da educação do campo. podendo orientar o futuro educador as diversas atividades que poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, como também por a frente o professor de situações que ocorrem em sala de aula podendo assim possibilitar testar a agilidade de resolver situações diversas, contribui para uma educação do campo mais emancipadora. Portanto, o estágio contribui para um docente melhor mais desenvolvido e seguro de sua futura profissão (Estagiária 2, questionário).

O estágio é de suma importância para nossa formação, pois é por meio dele que conseguimos ter contato direto, vivenciando as práticas, percebendo os desafios e ainda nos permite refletir sobre como vai ser a nossa profissão e quais os caminhos devemos seguir para que possamos lutar por uma educação libertadora, que esteja ancorada no diálogo, no respeito as diversidades e que principalmente se preocupe com a transformação e emancipação desses sujeitos nela inseridos (Estagiário 4, questionário).

Conforme os excertos acima expostos, o estágio supervisionado se mostra essencial para preparar os futuros educadores para as especificidades das escolas do campo, promovendo, na articulação entre teoria e prática, uma educação que seja emancipadora e respeitadora das

diversidades (Carvalho, 2012; Lima; Pimenta, 2012; Freitas; Cruz; Shuvartz, 2018). A vivência prática e a reflexão sobre os desafios enfrentados são cruciais para a formação de um profissional que esteja preparado para as realidades do campo e que possa lutar por uma educação libertadora e inclusiva.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2011, p. 40).

Além da realidade da escola-campo, também discutimos sobre a formação em Física:

A regência na Área de Física foi mais difícil em comparação com a regência na área de Biologia, isso porque no curso de graduação há poucas disciplinas referentes aos assuntos que são exigidos na educação básica. De certo modo, me senti um pouco despreparado. Tentei fazer o meu melhor, mas foi um difícil, principalmente quando se tratava de conteúdos complexos e que não havia aprendido anteriormente mostrando um pouco do que reflete o nosso currículo do curso para a área de Física (Estagiário 1, relatório, p. 7).

Como se pode depreender a partir da declaração dada pelo Estagiário 1, há uma lacuna na formação específica dos profissionais para atender às demandas das disciplinas ensinadas nas escolas do campo, indicando a necessidade de políticas de formação mais robustas e direcionadas (Silva *et al.*, 2020). Nesse caso, o Estagiário 1 sublinhou a fragilidade da sua formação em Física, o que levou à problematização do próprio projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo com relação a este componente curricular (UFPI, 2017). A análise do documento revelou que a carga horária de disciplinas voltadas para o ensino de Física era exígua. À vista disso, ele foi reformulado e passou a contemplar mais componentes de Física, o que pode vir a beneficiar a formação de futuras turmas (UFPI, 2021). No entanto, o Estagiário 1 registrou de modo diferente sobre a sua formação em Biologia:

Com relação à regência na área da Biologia, obtive um maior êxito, pois é uma área pela qual estou mais familiarizada. Além disso, os conteúdos não eram de difícil entendimento, e podiam ser contextualizados com a realidade dos alunos. Durante a aula de Poríferos, apresentei um vídeo mostrando as esponjas do mar para os alunos, e muitos disseram nunca haviam visto algo como aquilo. A disciplina ocorreu bem e sem nenhum tipo de problema (Estagiário 1, relatório, p. 7).

A capacidade de relacionar os conteúdos à realidade dos alunos facilita o processo de

ensino-aprendizagem, reforçando a importância de uma formação que permita essa contextualização nas escolas do campo. Com isso, o estágio supervisionado trouxe à tona a discussão sobre a contextualização. Ao comentar sobre uma de suas experiências na regência, a Estagiária 2 mencionou o seguinte:

Foi uma aula interessante, dei vários exemplos relacionando ao cotidiano deles (...) Destaco que os pontos abordados em aula sobre a diferença de lâmpadas foram destacados durante a elaboração das aulas pelo supervisor como um ponto importante que se fazia necessário ser discutido em sala de aula, podendo assim fazer como os alunos pudessem entender o quanto a Física se faz presente no cotidiano dos alunos (Estagiária 2, relatório, p. 134, 136; diários de bordo de aulas de Física).

Exemplos do cotidiano são eficazes para engajar os alunos e contextualizar o aprendizado, demonstrando a necessidade de formação que prepare os educadores a trazer esses elementos para a sala de aula. Sobre isso, também temos as expressões da Estagiária 4 (relatório, p. 8): “Optou-se por fracionar ao máximo os conteúdos no objetivo de despertar o interesse dos estudantes, também relacionando ao dia a dia, citando exemplos cotidiano”, e da Estagiária 7:

Nos planos de aulas desenvolvidos, tentei sempre construir de uma forma em que os estudantes pudessem compreender o que estava sendo falado, tentei relacionar o máximo possível dando exemplos do dia a dia para que eles pudessem relacionar e entender melhor, pois quando se relaciona situações do cotidiano do aluno, o aprendizado se torna mais fácil para eles... Percebi que o professor precisa ser muito criativo, e dinâmico para lidar com situações que acontecem na sala de aula ou mesmo no ambiente escolar por completo. É preciso também inovar a forma de ensino, sair do tradicionalismo, foi possível perceber que os alunos compreendem melhor quando a aula é dada de formas inovadoras, que mexem com eles (Estagiária 7, relatório, p. 10,13).

Como mencionado por ela, fracionar os conteúdos e utilizar exemplos cotidianos são estratégias que ajudam a tornar o aprendizado mais acessível e interessante, mas este tipo de visão de contextualização precisa ser problematizada. Entendemos que contextualizar é mais que ilustrar ou exemplificar, no caso, usando elementos do cotidiano camponês ou sertanejo, tratando-se de uma visão redutora (Sousa; Silva, 2023).

Consideramos, como Martins, que contexto

(...) é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permitem a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se

tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas física e palpáveis (Martins, 2006, p. 30, 31).

Nessa direção, a contextualização envolve se ancorar no contexto como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. É partida na medida em que vincula o contexto do aluno – neste caso, o camponês – com os conteúdos escolares. É chegada quando proporciona, no diálogo entre os conhecimentos populares e escolares, a transformação ou intervenção no contexto, na realidade, pelos educandos.

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma (Freire, 2018, p. 39).

Assim, a contextualização precisa ser permeada pela práxis para que possa atender às especificidades da população camponesa. É uma “(...) estratégia pedagógica que inclui outras formas de conhecimento, em contraponto a um modelo tradicional, ligada à prática, à experiência e ao cotidiano dos alunos e à valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais” (Santana; Reis, 2023, p. 4). No Semiárido piauiense, no ensino de Biologia, as experiências do cotidiano dos educandos podem ser vinculadas com diversos aspectos do bioma Caatinga, com sua rica biodiversidade, que é exclusivamente brasileira. Igualmente, o ensino de Física precisa estar próximo de discussões interdisciplinares em torno de conceitos e grandezas relacionadas à radiação solar, à meteorologia física, às características do clima semiárido e aos complexos problemas e possibilidades sociais a eles relacionados, cabendo espaço para a exploração da Física presente nas tecnologias sociais de convivência com o Semiárido (Silva *et al.*, 2024).

Valorização da identidade da escola do campo

O projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo defende a valorização da identidade camponesa e, por conseguinte, da escola do campo. Nessa

direção, temos a seguinte orientação:

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem a soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 37).

Levando isso para o trabalho com os conteúdos curriculares de Biologia e Física, a Estagiária 3 (questionário) comentou sobre o trabalho dos professores supervisores: “Os assuntos ministrados nas aulas de Biologia e Física são explorados conforme os recursos disponíveis para buscar entender a relação com meio onde estamos inseridos”. O excerto, também encontrado nas observações de outros estagiários (nos relatórios), evidencia a tentativa dos professores supervisores de integrar os princípios da Educação do Campo, utilizando exemplos da realidade dos alunos. Isso demonstra uma valorização das experiências e do contexto dos alunos do campo. Nesse âmbito, a utilização dos recursos disponíveis para entender o meio é uma abordagem que valoriza o contexto local e a identidade dos alunos, alinhando-se com os fundamentos da Educação do Campo. Como Freire expressou:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário [do contorno geográfico, social, dos educandos] e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 2011, p 134).

Por isso, como já explanado, é preciso aprofundar no conceito de contextualização, pois esta precisa ser vista como uma estrada de mão dupla: na qual o contexto pode ser mobilizado para conduzir os educandos aos conteúdos escolares; e por meio da qual estes sujeitos retornam ao seu contexto de origem, no sentido transformador da realidade (Freire, 2018). Assim, é pertinente a reflexão da Estagiária 4:

Ainda não realizei a observação do estágio. No entanto posso falar dos aspectos do ensino, pois já frequentei essa escola como substituta. Cito como o que se aproxima, quando os professores fazem uma explicação sobre o conteúdo levando exemplos do cotidiano do aluno. E ao mesmo tempo se distancia, pois não a uma relação do conteúdo com o cotidiano do aluno de fato, o que acontece é apenas uma explicação para que fique mais claro para o discente. Ainda a muito o que se mudar para que esses princípios sejam de fato no ensino das escolas do campo (Estagiária 4, questionário).

O enfoque na participação ativa dos alunos e na contextualização dos conteúdos com suas experiências cotidianas valoriza a identidade e as necessidades dos alunos do campo. Logo, contribui para que os sujeitos do processo educativo, educadores e educandos, se (re)conheçam ou, melhor, se assumam, no sentido freiriano:

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (Freire, 2011, p. 42).

Apesar das tentativas de contextualizar os conteúdos, ainda há um distanciamento entre o que é ensinado e a realidade dos alunos, tanto em conteúdo quanto em forma. Isso aponta para a necessidade de melhorias na integração dos princípios da Educação do Campo, conforme expresso pela Estagiária 5 (questionário): “No entanto, somente essa ligação com a proposta de Educação do Campo é extremamente superficial, precisando ser trabalhada bem mais para atendimento adequado do público em questão”. Em seu relatório, ela refletiu:

No entanto, observei o ensino de forma superficial, a explicação do assunto foi redigida apenas com anotações no quadro e pelo livro didático, o qual apresenta os conteúdos com lacunas. O assunto poderia ser abordado de forma mais aprofundada e com mais contextualizações com as vivências cotidianas dos alunos. Assim, proporcionaria a explicação mais aprofundada do conteúdo e uma melhor apropriação de conhecimento por parte dos alunos (...). Quanto à prática do docente (...) o conteúdo poderia ser trabalho de forma mais atrativa, com a contextualização direta com a realidade dos sujeitos e o uso de outras ferramentas metodológicas, proporcionando aulas mais atrativas e aprendizagem mais significativa, pois despertaria mais o interesse por parte dos alunos (Estagiária 5, relatório, p. 7).

Estes excertos sublinham a importância do estágio supervisionado na formação de educadores do campo no sentido problematizar o ensino de Biologia e de Física, especialmente quanto a se leva em conta as especificidades das escolas do campo.

No mesmo caminho, a Estagiária 6 problematizou o seguinte:

(...) os professores estão sempre buscando exemplificar e mostrar para os alunos como os conteúdos tem relação com a vida cotidiana. Embora que a escola atenda prioritariamente alunos do campo, a escola não se denomina escola do campo e não buscar seguir os princípios, desta forma, se distancia da Educação do Campo (Estagiária 6, questionário).

A participante observou que a falta de uma identificação formal da escola como uma escola do campo e a não adesão completa aos princípios da educação do campo limitam a efetividade dessas práticas, o que é agravado pelo silenciamento da gestão escolar e/ou pela falta de recursos e infraestrutura:

Mais ainda se percebe que tem grandes desafios que impedem maiores envolvimento desses princípios, principalmente em uma escola que atende alunos do campo e da cidade, mais possuindo um grande número de alunos do campo, mas existe um bloqueio para enxergar essas questões principalmente por parte da gestão escolar que de certa forma acaba limitando muito tentando deixar parece que são alunos vindos de lugares iguais e que não tem realidades diferentes, sendo assim tentando não focar para a Educação do Campo e alunos que vem do campo (Estagiária 2, questionário).

Referente aos materiais para as aulas de Física, a escola não dispõe de material, somente o professor possui um livro didático que era “emprestado” de outra escola que ele ministra a disciplina de Física e os alunos não dispõe de livros, os alunos tem apenas acesso ao material que o professor escreve no quadro. Sobre os equipamentos tecnológicos, há uma grande carência, havendo apenas um *Datashow* de modelo bastante antigo, de até difícil operacionalização, o qual não é utilizado pelos outros professores (...) Referente aos materiais para as aulas de Biologia, a escola não dispõe de material como livros, e nem o professor possui livro didático, todo o material para as aulas é através de pesquisas pela internet, os alunos tem apenas acesso às apostilas que são produzidas pela professora como os matérias de site internet (Estagiária 2, relatório, p. 9).

O bloqueio por parte da gestão escolar em reconhecer as diferentes realidades dos alunos limita a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo também tem impacto nos ensinamentos de Biologia e de Física. Isso impede a implementação plena dos princípios da Educação do Campo. Para superar esses desafios, é crucial promover uma gestão escolar que valorize e integre a participação da comunidade e dos movimentos sociais, garantindo que as especificidades dos alunos do campo sejam consideradas. E, na inação dessa gestão (em nível de instituição e de rede), é imprescindível a colaboração, união e organização da(s) comunidade(s) para pressionar por mudanças (Freire, 2013).

A carência de materiais didáticos e tecnológicos prejudica a qualidade da educação. A participação efetiva da comunidade pode ser uma forma de demandar melhores recursos e infraestruturas. A falta de materiais adequados ressalta a necessidade de um controle social mais robusto, a partir do qual a comunidade e os movimentos sociais do campo possam colaborar para garantir que os alunos tenham os recursos necessários para uma educação de qualidade.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis

verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam em níveis reais em que se encontrem os oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe (Freire, 2013, p. 237).

Portanto, a mudança na situação das escolas-campo e no exercício e formação dos educadores do campo requer consciência de classe, movimentação coletiva e práxis transformadora.

Considerações finais

O estudo mostrou, a partir de experiências e expressões em torno do estágio supervisionado, a importância de um sistema educacional que respeite e valorize a pluralidade e a diversidade cultural, com destaque para as escolas do campo. A proposta é passar de uma educação tradicional e hierárquica para uma que seja inclusiva, dialógica e emancipadora, respeitando e celebrando a diversidade dos alunos do campo. Portanto, percebemos que as experiências que afloraram no estágio supervisionado geraram reflexões críticas e discussões em torno do respeito à diversidade no campo, especificamente no tocante aos ensinamentos de Biologia e de Física.

Os dados analisados à luz de nosso referencial teórico ressaltaram a importância de políticas de formação de profissionais que levem em consideração as especificidades das escolas do campo. A formação deve preparar os educadores para lidarem com as realidades e desafios do campo, respeitando e integrando as diversidades culturais e sociais. Isso inclui uma formação que promova a contextualização dos conteúdos nos ensinamentos de Biologia e de Física, incluindo a inovação metodológica e a preparação prática dos futuros educadores, de modo que seja possível garantir, assim, uma educação do campo que seja efetivamente emancipadora e inclusiva.

A análise também apontou a importância da participação da comunidade e dos movimentos sociais no controle da qualidade da educação nas escolas do campo. A infraestrutura defasada e a falta de materiais didáticos e tecnológicos impactam no ensino de Ciências da Natureza. De modo semelhante, uma gestão escolar que não reconhece as diferentes realidades dos alunos do campo pode incorporar os desafios a serem enfrentados, mas que podem ser mitigados através de uma maior participação comunitária. Essa participação é

essencial para garantir que as necessidades e especificidades dos alunos do campo sejam atendidas, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva.

Os achados da pesquisa ressaltam a importância de que o estágio supervisionado promova uma formação de educadores do campo crítica e enraizada nas realidades de seus territórios, desde que esse processo formativo seja orientado por princípios dialógicos, contextualizados e emancipatórios. As vivências analisadas demonstraram que o contato direto com a realidade escolar e comunitária possibilita aos licenciandos a ressignificação de saberes, a percepção de contradições e a necessidade da construção de práticas pedagógicas conectadas ao campo. Assim, o estágio pode se configurar como um espaço para a práxis freiriana, ao articular teoria e prática numa perspectiva transformadora.

As implicações desses resultados para a área da Educação do Campo são relevantes: apontam a necessidade de consolidar políticas institucionais que assegurem a inserção qualificada dos licenciandos nos espaços escolares, com apoio técnico, pedagógico e político que favoreça a reflexão crítica e a ação contextualizada. Como aplicação prática, destaca-se a urgência de formar supervisores de estágio preparados para atuarem com os princípios da Educação do Campo, de modo que a regência em disciplinas como Biologia e Física não reproduza uma visão descontextualizada dos conteúdos escolares, mas integre saberes tradicionais, agroecológicos e territoriais.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outras áreas do conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como a análise longitudinal dos efeitos do estágio supervisionado na prática profissional dos egressos. Também seria oportuno investigar, de forma mais aprofundada, a relação entre os projetos políticos-pedagógicos dos cursos e a execução concreta dos estágios, especialmente no que se refere à autonomia pedagógica e ao vínculo com as comunidades camponesas.

Dessa forma, os resultados atendem à questão central desta investigação e contribuem para o avanço do conhecimento na área ao evidenciarem que o estágio supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo apresenta características que precisam ser problematizadas. Contudo, quando orientado por uma concepção crítica de formação docente e pela valorização das realidades do campo, esta atividade pode se constituir em uma oportunidade para a transformação educativa. O estágio supervisionado pode fomentar o compromisso político-pedagógico dos futuros professores com uma Educação do Campo que não apenas reconheça, mas que também fortaleça a identidade, os saberes e os direitos da

população camponesa.

Referências

ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interterritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 100-123, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11. 788/2008, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC/CNE/SE, 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s.l], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-160.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção ideias em ação).

CUNHA, A. L. M.; SILVA, M. S. P.; SANTOS, T. A. Ensino remoto e estágio supervisionado na educação do campo: dilemas, desafios e aprendizagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 18, n. 00, e023058, 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A. J.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, A. L. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREITAS, E. C.; CRUZ, B. C.; SHUVARTZ, M. S. O estágio supervisionado e a pedagogia da alternância: caminhos que se cruzam na formação do professor do campo. **Cadernos CIMEAC**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 258–282.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 3.ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006, p. 37-68.

MARTINS, A. R. R.; PAZ, F. S. O estágio supervisionado e o ensino de física: a formação docente no curso de educação do campo em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, [s.l.], v. 6, n. 1, 2023.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015.

MONTEAGUDO, J. G. La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. **Anuario Pedagógico**, [s.l.], v. 11, p. 53-64, 2007.

MOREIRA, C. E. Emancipação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b, p. 145-147.

OLIVEIRA, A. R. Oprimido/Opressor. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 294, 295.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANTANA, T. O.; REIS, E. S. Os estímulos de aprendizagem na prática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. **Contexto & Educação**, [s.l.], v. 38, n. 120, e9400, 2023.

SANTOS, A. C.; COUTINHO, D. J. G. Resumo da vida de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 143–147, 2024.

SÁUL, T. S.; MUENCHEN, C. Licenciaturas em educação do campo nas ciências da natureza: um olhar para suas especificidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e223382, 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, v. 17, n.1, p.1-12, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. *et al.* Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. **Revista Insignare Scientia - RIS**, [s.l.], v. 3, n. 4, p. 41-60, 2020.

SILVA, A. L. S. *et al.* Ensino de ciências contextualizado para a convivência com o Semiárido. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 22, João Pessoa, PB, 2024. **Anais [...]**. João Pessoa: ANDIPE/UFPB, 2024.

SOUSA, M. I. de; SILVA, A. L. dos S. A contextualização no ensino de física na Educação do Campo: concepções de professores em formação. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e23002, 2023. DOI: 10.20873/riecim.v3i1.17080. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/RIEcim/article/view/17080>. Acesso em: 18 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza**. Picos: UFPI/CSHNB, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza**. Picos: UFPI/CSHNB, 2021.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 117, 118.

SILVA, A. L. S.; LOPES, S.G.

O estágio supervisionado de regência no ensino de Biologia e de Física: reflexões na perspectiva freiriana para a formação de educadores do campo no Semiárido piauiense

*Recebido em: 22 jan. 2025.
Aprovado em: 30 jun. 2025.*

Revisor(a) de língua portuguesa: autores

Revisor(a) de língua inglesa: autores

Revisor(a) de língua espanhola: autores

Dimensões da Educação Ambiental nas Licenciaturas em Educação do Campo da Região Sul

Dimensions of Environmental Education in Rural Education Degree Programs in the Southern Region

Dimensiones de la Educación Ambiental en las Licenciaturas en Educación del Campo de la Región Sur

Daiane Netto

 <https://orcid.org/0000-0003-0426-6255>

Marilisa Bialvo Hoffmann

 <https://orcid.org/0000-0002-9699-2248>

RESUMO: Este estudo analisa a presença de conceitos relacionados à sustentabilidade e à Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) na Região Sul do Brasil. Essas licenciaturas são fundamentais para atender às demandas específicas das populações rurais, promovendo uma formação crítica e contextualizada com as demandas dos povos do campo. O objetivo foi identificar como os PPC incorporam os conceitos de sustentabilidade, alinhando-se a diferentes correntes da Educação Ambiental. A metodologia baseou-se em pesquisa documental e análise de conteúdo, focando nos termos “sustentabilidade”, “sustentável”, “ambiente” e “ambiental” em seções dos PPC como: introdução, disciplinas e objetivos. Entre os resultados, observou-se que os termos aparecem com maior frequência nas justificativas e componentes curriculares, refletindo alinhamentos às correntes crítica, pragmática e conservacionista. Cursos no Rio Grande do Sul destacaram-se por um uso consistente desses conceitos, enquanto Santa Catarina e Paraná apresentaram abordagens mais pontuais. Conclui-se que a sustentabilidade é abordada de forma diversificada, com interpretações que variam de técnicas conservadoras a propostas críticas e transformadoras. O estudo contribui para aprimorar as práticas pedagógicas em cursos que buscam formar educadores comprometidos com a sustentabilidade e a Educação Ambiental no contexto rural.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável; LEdoC; sustentabilidade.

ABSTRACT: This study analyzes the presence of concepts related to sustainability and Environmental Education in the Pedagogical Course Projects (PPC) of Rural Education Degree Programs (LEdoC) in Southern Brazil. These degree programs are essential for addressing the specific needs of rural populations, promoting critical and contextualized education. The objective was to identify how the PPC incorporate sustainability concepts, aligning with different strands of this field. The methodology was based on documental research and content analysis, focusing on terms such as “sustainability,” “sustainable,” “environment,” and “environmental” in PPC sections such as introduction, course syllabi, and objectives. Among the results, the terms were most frequently found in justifications and curricular components, reflecting alignments with critical, pragmatic, and conservationist approaches. Courses in Rio Grande do Sul stood out for their more consistent use of these concepts, while Santa Catarina and Paraná presented more limited approaches. It is concluded that sustainability is addressed in diverse ways, ranging from conservative techniques to critical and transformative proposals. This study contributes to improving pedagogical practices in programs aiming to train educators committed to

sustainability and environmental education in the rural context.

KEYWORDS: Sustainable development; LEdoC; Sustainability.

RESUMEN: Este estudio analiza la presencia de conceptos relacionados con la sostenibilidad y la Educación Ambiental en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de las Licenciaturas en Educación del Campo (LEdoC) en la región sur de Brasil. Estas licenciaturas son fundamentales para atender las necesidades específicas de las poblaciones rurales, promoviendo una formación crítica y contextualizada. El objetivo fue identificar cómo los PPC incorporan los conceptos de sostenibilidad, alineándose con diferentes corrientes de la Educación Ambiental. La metodología se basó en la investigación documental y el análisis de contenido, centrado en términos como “sostenibilidad”, “sostenible”, “ambiente” y “ambiental” en secciones de los PPC. Entre los resultados, se observó que los términos aparecen con mayor frecuencia en las justificaciones y componentes curriculares, reflejando alineamientos con las corrientes crítica, pragmática y conservacionista. Los cursos en Rio Grande do Sul destacaron por el uso consistente de estos conceptos, mientras que en Santa Catarina y Paraná se presentaron enfoques más puntuales. Se concluye que la sostenibilidad se aborda de manera diversa, desde técnicas conservadoras hasta propuestas críticas y transformadoras. Este estudio contribuye a mejorar prácticas pedagógicas en programas que buscan formar educadores comprometidos con la sostenibilidad y la educación ambiental en el contexto rural.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo sostenible; LEdoC; Sostenibilidad.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil é uma modalidade educacional que busca atender às necessidades específicas das populações rurais, promovendo um ensino contextualizado e relevante para a vida no meio rural. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) desempenham um papel fundamental na formação de docentes capacitados a enfrentar os desafios dessas regiões, indo além da formação acadêmica ao incorporar dimensões sociais, culturais e econômicas essenciais para uma educação equitativa e inclusiva.

A Licenciatura em Educação do Campo constitui-se como herdeira direta do movimento da Educação do Campo, fenômeno que deve ser analisado através da relação indissociável entre espaço rural, políticas educativas e ação estatal. Essa formação docente situa-se no centro do debate sobre os projetos antagônicos de desenvolvimento rural no Brasil. O modelo do agronegócio, hegemônico nas últimas décadas, caracteriza-se por exploração intensiva dos recursos naturais, precarização do trabalho rural e erosão da sociobiodiversidade (Molina, Xavier; 2022).

Nesse contexto, a sustentabilidade emerge como um conceito-chave na preparação desses educadores. Sua integração nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos LEdoC é urgente, garantindo que os futuros professores estejam aptos a promover uma organização social mais sustentável e contra-hegemônica, em contraste com os modelos exploratórios do

agronegócio convencional.

Ao relacionar sustentabilidade e Educação Ambiental, identificam-se três macro-tendências: a conservacionista, a pragmática e a crítica. No Brasil, essas vertentes se desdobram em quatro abordagens principais: conservacionista, ao ar livre, de gestão ambiental e de economia ecológica (Layrargues; Lima, 2011).

Este estudo tem como objetivo mapear a abordagem da sustentabilidade nos PPC dos LEdoC da Região Sul, analisando seu alinhamento com as correntes da Educação Ambiental. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental (Fonseca, 2002) com base nos registros do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (MEC), permitindo a categorização dos cursos conforme suas especificidades. Em seguida, os PPC foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com foco na identificação de termos relacionados ao tema.

As Licenciaturas em Educação do Campo

A Educação do Campo no Brasil tem sido uma resposta aos anseios de movimentos sociais e trabalhadores rurais que demandam um ensino que respeite suas particularidades culturais, sociais e econômicas. Implementadas inicialmente como políticas públicas em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), as LEdoC foram impulsionadas por reivindicações históricas, consolidando-se após eventos como a II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004) (Molina, 2017). Desde então, expandiram-se pelo país, refletindo a diversidade do contexto rural brasileiro.

Essas licenciaturas são pautadas por uma formação integrada e contextualizada, articulando teoria e prática por meio da metodologia de alternância entre "Tempo Escola" e "Tempo Comunidade", visando a articulação entre teoria e prática e a integração do estudante à sua realidade local (Molina, 2017). Essa estrutura visa evitar que a educação superior contribua com o êxodo rural, formando líderes comunitários comprometidos com o desenvolvimento local (Molina; Hage, 2015). Além disso, os cursos são embasados em uma perspectiva crítica e emancipatória, inspirada em teóricos como Paulo Freire e Vygotsky, que enfatizam a indissociabilidade entre conhecimento acadêmico e ação social. O objetivo é capacitar educadores para atuar tanto em escolas quanto em espaços comunitários, promovendo sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (Molina, 2014).

Essa formação visa capacitar educadores para atuar tanto nas escolas quanto em processos educativos comunitários, promovendo a sustentabilidade social, econômica e ambiental (Molina, 2014). A implementação dessas políticas educacionais específicas para o campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), tem sido fundamental para garantir o direito à educação e promover o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais (Santos et. al., 2020; Molina; Hage, 2015). Esses programas visam não apenas a formação acadêmica, mas também a valorização da cultura e dos saberes tradicionais, essenciais para a sustentabilidade das comunidades rurais (Molina, 2014).

Além disso, a agroecologia e a Educação do Campo e, as LEdoCs, estabelecem uma relação estrutural, fundamentada nas contradições inerentes à questão agrária, aos modelos de agricultura, às escolhas tecnológicas e às formas de organização no espaço rural. Essa articulação se contrapõe à educação rural tradicional, que marginaliza camponeses e populações tradicionais, tratando-os como resquícios do passado, incompatíveis com o "progresso" imposto pela modernização conservadora do agronegócio (Silva, Vasconcelos; 2021).

Desta forma, a trajetória histórica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a investigação de suas relações com a sustentabilidade revelam a importância de uma formação integrada, contextualizada e emancipatória, capaz de transformar a realidade do campo brasileiro e promover uma organização societária mais sustentável. A análise dos PPC é importante para entender como os cursos de LEdoC estão integrando a sustentabilidade em seus currículos.

Este artigo busca não apenas mapear a presença dos cursos, mas também avaliar a qualidade e a relevância das abordagens de sustentabilidade adotadas. Esta análise é fundamental para identificar lacunas e oportunidades de melhoria, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

Correntes contemporâneas da Educação Ambiental

Na Educação Ambiental existem diversas possibilidades teóricas e práticas. Conforme Sauv   (2005), é interessante agrupar proposições semelhantes em categorias e caracterizá-las. Essa sistematiza  o pode servir como uma ferramenta de análise. As correntes teóricas podem ser divididas em dois grandes grupos: as correntes conservadoras e as correntes

contemporâneas. O Quadro 1, abaixo, demonstra as principais correntes teóricas da Educação Ambiental contemporânea, tema de interesse neste trabalho.

Somadas a essas concepções, no cenário brasileiro, conforme Layrargues e Lima (2011), a corrente crítica inclui as vertentes Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Buscando o enfrentamento político e das desigualdades socioambientais, apoia-se na crítica a fundamentos de dominação do ser humano e acúmulo de capital.

Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente (Layrargues; Lima, 2011, p. 11).

Nesse estudo, buscou-se constatar a presença da sustentabilidade nos PPC das LEdoC da Região Sul. Assim, considera-se a sustentabilidade como um conceito multidimensional, que articula as dimensões ambiental, social, cultural, política e econômica. Parte-se da perspectiva de que a sustentabilidade não se limita a ações mitigadoras e compensatórias, mas deve ser uma prática crítica e emancipatória, capaz de reconfigurar as relações entre seres humanos, sociedade e natureza. Isso implica não apenas na preservação dos recursos naturais, mas também na construção de novas formas de produção, consumo e convivência que promovam justiça social e respeito à diversidade cultural. Adota-se, ainda, uma abordagem que reconhece a importância da agroecologia e da soberania alimentar como pilares fundamentais para a sustentabilidade no espaço rural brasileiro.

QUADRO 1 – Correntes contemporâneas da Educação Ambiental

Corrente	Principais ideias	Exemplos práticos
Holística	Problemas ambientais exigem abordagem integrativa, considerando dimensões sensoriais, emocionais, cognitivas e intuitivas. Foco na interação criativa com a natureza e integração harmoniosa entre elementos humanos e naturais.	Atividades sensoriais no ambiente natural, criação de jardins em harmonia com a natureza.
Biorregionalista	Educação ambiental focada em biorregiões, promovendo pertencimento e modos de vida sustentáveis. Valoriza a conexão com a comunidade natural e social da região.	Projetos escolares baseados em problemas locais, fortalecimento do vínculo entre currículo e realidade comunitária.
Práxica	União entre ação e reflexão. Promove aprendizado pela prática, com foco em resolução de problemas socioambientais reais. Pesquisa-ação como método principal.	Estudantes identificam e resolvem problemas ambientais locais, refletindo continuamente sobre suas ações.
Crítica	Inspirada na teoria crítica das ciências sociais. Busca transformação das dinâmicas sociais e ambientais, analisando relações de poder, valores e práticas.	Reflexão crítica sobre práticas educacionais e ações ambientais, promovendo mudanças emancipadoras.

Feminista	Foco na igualdade de gênero e na relação entre exploração da natureza e dominação das mulheres. Integra aspectos intuitivos, afetivos e éticos do cuidado.	Projetos colaborativos que destacam o papel das mulheres na gestão ambiental e práticas de sustentabilidade.
Etnográfica	Valoriza práticas culturais específicas e promove diálogo intercultural, inspirado por tradições como as de comunidades indígenas.	Atividades educativas baseadas em práticas tradicionais e rituais de comunidades locais, integrando saberes culturais ao currículo.
Ecoeducação	Explora a relação simbiótica entre humanos e ambiente. Foco no autodesenvolvimento e na conscientização da interdependência.	Experiências imersivas no ambiente natural, atividades que fortaleçam vínculos emocionais e simbólicos com o meio.
Sustentabilidade	Baseada no conceito de desenvolvimento sustentável, integra questões ambientais, sociais e econômicas. Promove cidadania ativa e consumo responsável.	Educação sobre consumo sustentável, projetos escolares relacionados ao impacto social e ambiental das escolhas individuais e coletivas.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em (Sauvé, 2005).

Metodologia

A pesquisa iniciou-se com uma busca avançada no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), utilizando filtros para identificar todos os cursos de LEdoC registrados no Brasil. Os resultados foram organizados em uma planilha do *Microsoft Excel*, contendo informações sobre instituições, localização, *status* (ativo/extinto) e ênfases curriculares.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa documental (Fonseca, 2002) para localizar os PPCs nos sites oficiais das instituições. Optou-se por um recorte regional da Região Sul e temático, selecionando apenas cursos com ênfase em Ciências da Natureza, devido à sua relação direta com questões socioambientais. Essa escolha fundamenta-se na influência de obras como *Primavera Silenciosa* (Carson, 1962), que evidenciam os impactos da ação humana no ambiente e a definição legal de "meio ambiente" na Lei nº 6.938/1981, que o associa a interações físicas, químicas e biológicas essenciais à vida.

Os PPCs selecionados foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Na pré-análise foi realizada leitura exploratória dos documentos para familiarização com o conteúdo, bem como a identificação de seções-chave (objetivos do curso, perfil do egresso, ementas, metodologias e referências). Na exploração do material foi realizada a codificação sistemática dos termos "sustentabilidade", "sustentável", "ambiente" e "ambiental" e a

quantificação da frequência de ocorrência em cada PPC.

Por fim, no tratamento e interpretação dos dados foi realizada a análise qualitativa do contexto em que os termos apareceram e a categorização das abordagens conforme as correntes da Educação Ambiental (Sauvè, 2005; Layrargues; Lima, 2011).

Buscou-se os termos em todas as seções dos PPC, evitando viés de seleção. A categorização seguiu padrões predefinidos, com revisão cruzada entre as pesquisadoras. Essa metodologia permitiu mapear não apenas a presença quantitativa dos conceitos de sustentabilidade nos currículos, mas também suas abordagens qualitativas, contribuindo para a discussão sobre alinhamentos teóricos e lacunas na formação docente.

A Educação Ambiental (e a sustentabilidade) nas LEdoC da Região Sul

A busca inicial, no site do MEC, gerou 107 resultados, ou seja, 107 registros de cursos de LEdoC. É importante mencionar que um registro de LEdoC aparece em duplicidade e foi contabilizado, nesta pesquisa, apenas uma vez. Sendo assim, considerou-se 106 registros. Dentre esses registros, existem 29 cursos extintos (dentre estes um aparece também como não iniciado), seis em fase de extinção (dentre estes um aparece como não iniciado) e 71 em atividade (dentre estes três aparecem também como não iniciados). Desta forma, existem 68 cursos LEdoC ativos no Brasil, com diversas ênfases.

Identificou-se que os 68 registros de cursos ativos estão distribuídos para oferta em 35 instituições de ensino. Todas as instituições ofertantes são públicas, duas delas da rede estadual e outras 33 da rede federal de ensino. Na rede federal de ensino, as LEdoC são ofertadas tanto em Universidades quanto em Institutos Federais (IFs), sendo em 31 Universidades e dois IFs em diferentes estados do Brasil.

Considerando os 68 registros ativos, ofertados em 31 diferentes universidades, classificou-se os mesmos de acordo com a sua localização. O Quadro 2, abaixo, demonstra a quantidade de registros e a instituição ofertante dos cursos.

QUADRO 2 – LEdoC da Região Sul e instituição ofertante.

Estado	Número de registros	Instituição ofertante
	21	Universidade Federal Do Rio Grande (FURG); Universidade Federal Da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS);

Rio Grande do Sul (RS)		Universidade Federal De Santa Maria (UFSM) e Fundação Universidade Federal Do Pampa (UNIPAMPA).
Santa Catarina (SC)	1	Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)
Paraná (PR)	5	Universidade Federal Da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal Do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná (UNIOESTE).

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos resultados da pesquisa (2024).

A Região Sul é onde os cursos de LEdoC estão concentrados somando 39,7% (27) do total. Outro dado analisado foi o Conceito de Curso (CC). O CC é a nota final, atribuída pelo MEC, após a avaliação realizada por seus técnicos, referente ao curso, na Instituição de Ensino Superior (IES). Os critérios de avaliação incluem as instalações físicas, as qualificações do corpo docente, a satisfação dos estudantes e a responsabilidade social. A nota atribuída pelo MEC para o curso pode variar de um até cinco, neste sentido, conceitos a partir de três são consideradas como satisfatórias. O Quadro 3, abaixo, demonstram os dados relacionados ao CC de LEdoCs ativos, na Região Sul, assim como a ênfase dos cursos.

QUADRO 3 – Cursos ativos e conceitos da Região Sul.

Estado	Instituição de Ensino	Ênfase	Conceito do Curso	Ano de Obtenção
RS	FURG	Educação do Campo: Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	4	2019
	UFFS - Erechim	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	4	2017
	UFRGS	Litoral Norte Educação do Campo: Ciências da Natureza	5	2019
		Porto Alegre Educação do Campo: Ciências da Natureza	5	2018
	UNIPAMPA	Educação do Campo: Ciências da Natureza	5	2019
SC	UFSC	Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática	4	2014
		Educação do Campo: Ciências Agrárias		
PR	UFFS – Laranjeiras do Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	4	2024
		Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	4	2017
	UFPR	Educação do Campo: Ciências da Natureza	5	2018
	UNIOESTE	Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática	-	-
		Educação do Campo: Ciências Agrárias	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025).

No RS são ofertados seis cursos de LEdoC, em cinco IES diferentes. Dentre os seis cursos disponíveis, cinco tem ênfase em Ciências da Natureza e são ofertados pela FURG, pela UFFS, pela UFRGS em dois campi (Litoral Norte e Porto Alegre) e pela UNIPAMPA. O curso

LedoC ofertado pela UFSM não foi incluído na análise, pois definiu-se como critério de seleção analisar somente os cursos presenciais.

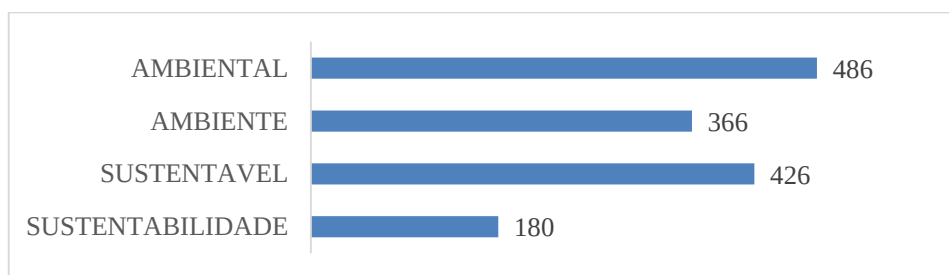
Em SC é ofertado apenas um curso, na UFSC, com duas ênfases: uma em Ciências da Natureza e Matemática e outra em Ciências Agrárias, devendo o estudante optar por uma das duas para sua formação. Desta forma, existe um registro de curso no site do MEC, um único PPC, mas o mesmo é ofertado em duas ênfases diferentes.

Já no PR, são ofertados cinco cursos em três IES. Na UFFS são ofertados os cursos com ênfase em Ciências da Natureza e, também, com ênfase em Ciências Sociais e Humanas. Na UFPR o curso é ofertado com ênfase em Ciências da Natureza. E, na UNIOESTE, são ofertados dois cursos, um com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática e o outro com ênfase em Ciências Agrárias. Quanto ao CC, nos três estados que compõe a Região Sul, os cursos possuem conceitos quatro e cinco.

A Região Sul é a que mais oferta cursos de LEdoC – Ciências da Natureza. São nove cursos e cinco deles no RS. No segundo momento da pesquisa, os PPC desses cursos de LEdoC – Ciências da Natureza foram coletados e analisados em relação a presença da sustentabilidade. O objetivo, neste momento, foi o de verificar como a sustentabilidade está presente nos cursos de forma teórica, nos textos dos PPC, em disciplinas, em referências bibliográficas dentre outros. No texto dos PPC, quantificou-se a presença dos seguintes termos “sustentabilidade”, “sustentável”, “ambiente” e “ambiental”.

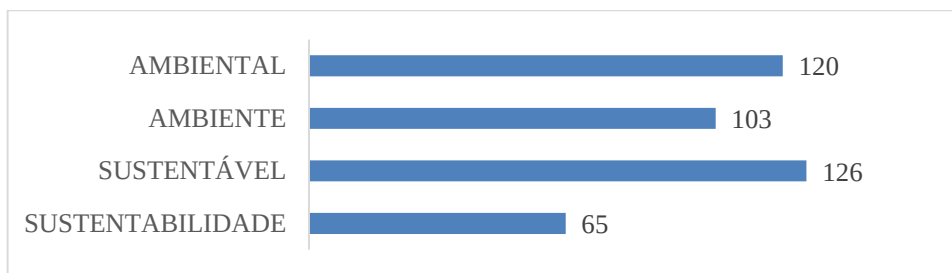
Os resultados desta etapa são apresentados nos gráficos das Figuras 1 e 2, abaixo. Na Figura 1 é possível identificar uma maior utilização do termo “ambiental” nos textos dos 25 PPC das LEdoC – Ciências da Natureza a nível nacional, ele aparece 486 vezes. O termo “sustentabilidade” também é recorrente, aparecendo 180 vezes, porém em menor frequência, sendo o termo menos utilizado.

Figura 1 - Contagem dos termos em nível nacional.



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa (2025).

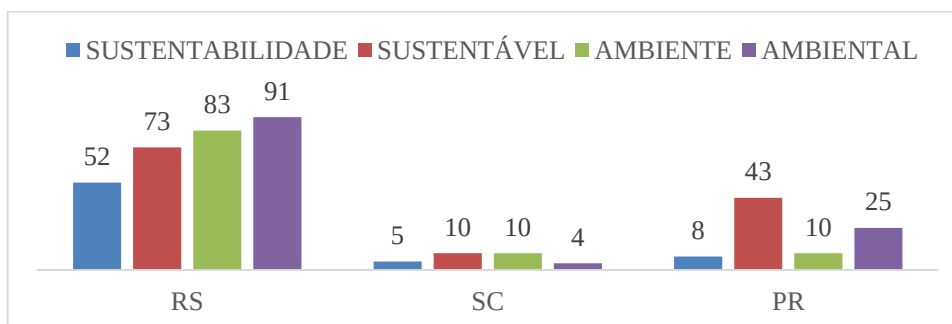
Figura 2 – Contagem dos termos na região sul.



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa (2025).

Na Figura 2 é possível identificar uma maior utilização dos termos “sustentável” e “ambiental” nos textos dos nove PPC das LEdoC – Ciências da Natureza da Região Sul, eles aparecem 126 e 120 vezes respectivamente. O termo “ambiente” também é recorrente, aparecendo 103 vezes. E o termo “sustentabilidade” também é utilizado, porém em menor frequência, e aparece 65 vezes. A Figura 3, abaixo, demonstra as incidências dos termos por estado da Região Sul.

Figura 3 – Contagem dos termos por Estado.



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados da pesquisa (2025).

A Figura 3 demonstra uma maior ocorrência da citação dos termos em estudo no estado do RS, deve-se considerar a maior concentração de cursos nesse estado. Além de quantificar os termos, buscou-se identificar em que local do texto dos PPC eles são utilizados.

A análise dos PPC das LEdoC da Região Sul revelou tendências importantes sobre onde os termos relacionados à educação ambiental e à sustentabilidade aparecem. Foram observadas diferenças entre as instituições, bem como a predominância de certos termos em locais específicos dos documentos.

Os dados mostram que os termos em estudo aparecem, de forma geral, frequentemente nas seguintes seções dos PPC: Introdução e Justificativa: nesta seção, os cursos costumam destacar a relevância da formação de educadores comprometidos com a sustentabilidade e a contextualização da Educação do Campo. Os termos são usados para fundamentar a pertinência do curso em relação aos desafios socioambientais das comunidades rurais; Componentes Curriculares/Disciplinas: os PPC incluem disciplinas específicas, como "Fundamentos da Agroecologia" ou "Meio Ambiente e Sustentabilidade", que exploram diretamente os conceitos relacionados. As ementas destas disciplinas frequentemente contêm os termos analisados; Eixos Integradores e Marcos Metodológicos: o uso da sustentabilidade é citado em eixos que buscam conectar teoria e prática, como o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, em que a formação crítica e contextualizada está no centro das propostas pedagógicas; Objetivos do Curso: em muitos casos, os objetivos gerais ou específicos dos cursos incluem menções à educação ambiental e à sustentabilidade como princípios norteadores; Referências Bibliográficas: as bases teóricas dos cursos indicam a influência de obras e autores relacionados à educação ambiental crítica, como Paulo Freire, Vygotsky, e autores contemporâneos que tratam de agroecologia e educação rural.

De forma mais específica, cada termo demonstrou tendências diferentes entre si. O termo sustentabilidade é frequentemente mencionado nos objetivos dos cursos e nas justificativas, esse termo é utilizado para reforçar a necessidade de formação docente que considere dimensões sociais, econômicas e ambientais. Sua presença é também marcante em disciplinas e projetos práticos relacionados à agroecologia.

Já o termo sustentável aparece, muitas vezes, em contextos relacionados às práticas educativas e à gestão de recursos naturais de forma consciente. Ele é destacado em disciplinas que promovem o consumo responsável e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para a permanência e sustentabilidade das comunidades rurais.

O termo ambiente é utilizado em contextos diversos, incluindo discussões sobre o ambiente escolar, comunitário e natural, enfatizando a integração entre educação e realidade local. O termo ambiental aparece amplamente nas ementas das disciplinas e nos eixos metodológicos, destacando-se em propostas que buscam conectar os educandos ao meio natural de forma crítica e transformadora.

De forma individualizada, por instituição ofertante, foi possível identificar algumas possíveis tendências. Na FURG os termos aparecem predominantemente na introdução e

justificativa dos cursos, com ênfase nas relações entre educação, comunidade e sustentabilidade. Na UNIPAMPA o uso frequente de termos aparece nas disciplinas voltadas para agroecologia e eixos integradores. Já no PPC da UFRGS - Porto Alegre os termos são utilizados, principalmente, em seções relacionadas aos objetivos do curso e no perfil do egresso, com ênfase na formação para a resolução de problemas socioambientais. Um pouco diferente, no *campus* do Litoral, os termos aparecem com maior frequência nos componentes curriculares e nas ementas, refletindo uma abordagem voltada para a contextualização da educação em relação à realidade local e aos desafios ambientais.

Na UFFS, os PPC desta instituição apresentam um equilíbrio entre introdução, disciplinas e eixos integradores, podendo indicar uma abordagem mais holística para a sustentabilidade. Na UFSC, os termos aparecem em eixos metodológicos, com destaque para as áreas que conectam agroecologia e sustentabilidade no âmbito da educação para o rural. Por fim, na UFPR, o foco recai nas disciplinas, que exploram profundamente a relação entre educação, ambiente e práticas sustentáveis.

A análise dos PPC revelou a presença relativamente significativa do termo "sustentabilidade", embora com variações de frequência e contexto entre as instituições analisadas. Em muitas instituições, o termo aparece com maior destaque na introdução e justificativa, sendo utilizado para fundamentar a relevância do curso no enfrentamento de desafios socioambientais, que privilegia a proteção ambiental como uma dimensão essencial da Educação do Campo.

Em outras instituições, como a UFPR e a UNIPAMPA, o termo sustentabilidade está associado às disciplinas e às atividades práticas. Nessas situações, a sustentabilidade é tratada como um conceito aplicável ao cotidiano das comunidades rurais, enfatizando soluções concretas para problemas ambientais e socioeconômicos.

Por outro lado, na UFRGS e na UFFS, o termo aparece de forma distribuída entre várias seções dos PPC, como objetivos, eixos integradores e ementas. Isso reflete uma compreensão mais crítica da sustentabilidade, conectando-a à transformação das relações socioambientais e ao empoderamento das comunidades.

A partir dessas observações, é possível concluir que a sustentabilidade desempenha um papel importante nos PPC das LEdoC, mas sua interpretação varia conforme o contexto institucional. As análises realizadas podem ser relacionadas às diferentes correntes teóricas da Educação Ambiental, destacando como cada instituição incorpora os conceitos de

sustentabilidade e Educação Ambiental em seus PPC.

Por exemplo, as instituições que privilegiam a introdução e justificativa como locais predominantes para os termos relacionados à sustentabilidade tendem a estar alinhadas à corrente conservacionista. Nessa abordagem, a preocupação com a proteção ambiental e a perpetuação de recursos naturais aparece como fundamento essencial. Já as instituições que destacam os termos nas disciplinas e projetos práticos, como na UFPR, refletem uma tendência pragmática que enfatiza a aplicação direta do conhecimento para solução de problemas reais.

Por outro lado, as instituições como a UFFS e a UFRGS - Porto Alegre, onde a distribuição dos termos indica um equilíbrio entre várias seções e objetivos transformadores, sugerem um alinhamento com a corrente crítica. Essa abordagem não apenas questiona as dinâmicas de poder e desigualdades sociais, mas também busca promover mudanças emancipatórias no contexto socioambiental.

Além disso, a presença dos termos nos componentes curriculares e ementas em algumas instituições, como no *campus* Litoral da UFRGS, evidencia uma possível influência da corrente biorregionalista. Essa abordagem busca integrar as especificidades culturais e ambientais da região ao processo educativo, promovendo uma maior conexão entre os educandos e suas comunidades.

Essa diversidade de abordagens entre as instituições analisadas reflete a riqueza das possibilidades teóricas dentro da Educação Ambiental e aponta para a importância de adequar as práticas pedagógicas às necessidades e características específicas de cada região. Cada corrente teórica oferece subsídios para que as LEdoC desenvolvam abordagens pedagógicas que integrem a sustentabilidade de forma contextualizada e significativa.

Os alinhamentos observados impactam diretamente a formação educacional. Por exemplo, as instituições alinhadas à corrente crítica promovem uma educação que capacita os estudantes a compreenderem as dinâmicas socioambientais e proporem mudanças significativas em suas comunidades. Essas práticas podem ampliar a autonomia dos educandos, fortalecendo a integração entre teoria e prática e incentivando uma participação mais ativa em processos de gestão ambiental e políticas públicas.

Por outro lado, abordagens conservacionistas e pragmáticas, ao se concentrarem em soluções mais técnicas e na proteção de recursos naturais, contribuem para a conscientização sobre práticas sustentáveis no cotidiano. No entanto, sua limitação em promover uma reflexão crítica pode restringir a capacidade de transformar as relações sociais e econômicas aos

problemas ambientais.

Instituições com alinhamento biorregionalista desempenham um papel importante ao conectar os processos educativos às especificidades culturais e ambientais das comunidades locais. Esse enfoque não apenas fortalece os vínculos comunitários, mas também incentiva soluções sustentáveis que emergem das próprias dinâmicas regionais. Assim, essas práticas pedagógicas podem contribuir para a permanência dos estudantes em suas regiões de origem, podendo evitar o êxodo rural e fortalecendo a sustentabilidade local.

Os resultados evidenciam que a incorporação da sustentabilidade nos PPC das LEdoCs da Região Sul reflete uma tensão entre abordagens instrumentais e transformadoras, conforme as correntes da Educação Ambiental. A predominância do termo "ambiental" (486 ocorrências) em detrimento de "sustentabilidade" (180) sugere a ênfase na dimensão ecológica, por vezes dissociada de uma crítica estrutural aos modelos de desenvolvimento hegemônicos, alinhando-se parcialmente às tendências conservacionistas e pragmáticas (Layrargues; Lima, 2011).

Contudo, a distribuição heterogênea dos termos entre instituições revela nuances importantes: enquanto a UFRGS e a UFFS integram a sustentabilidade em eixos metodológicos e objetivos, articulando-a à justiça socioambiental, em uma perspectiva crítica, a UFPR e a UNIPAMPA a vinculam a disciplinas técnicas, refletindo uma abordagem mais pragmática. Esse aspecto pode ser interpretado à luz da agroecologia, que está presente em algumas ementas, como um campo de disputa que transita, muitas vezes, entre uma visão técnica e outra política (Caporal; Costabeber, 2004).

A escassa menção à economia ecológica ou à soberania alimentar, porém, indica lacunas no embate direto contra o agronegócio, limitando a potencialidade contra-hegemônica dos cursos. Ademais, a concentração de discussões nas justificativas dos PPC, sem desdobramentos práticos consistentes, sugere um risco em que a retórica da sustentabilidade não se traduz em metodologias efetivas. A análise aponta, assim, para a necessidade de aprofundar a crítica nos currículos, vinculando-a a práticas como a gestão territorial e a educação popular, a fim de superar a fragmentação ainda vigente entre as dimensões ambiental, social e econômica da sustentabilidade.

Considerações finais

Este estudo analisou como os PPCs das LEdoCs na Região Sul incorporam os conceitos

de sustentabilidade e Educação Ambiental. A investigação revelou que os alinhamentos teóricos variam entre as correntes conservacionista, crítica, pragmática e biorregionalista, destacando a pluralidade de abordagens pedagógicas nos cursos analisados.

Os achados sugerem que instituições com orientação crítica podem promover mudanças mais profundas ao integrar dimensões socioambientais, culturais e políticas em suas propostas pedagógicas. Por outro lado, abordagens conservacionistas e pragmáticas enfatizam soluções técnicas e conscientização ambiental, enquanto a corrente biorregionalista fortalece as conexões locais e culturais.

Essas diferenças reforçam a importância de uma educação contextualizada, que atenda às especificidades das comunidades rurais e promova transformações significativas nos territórios do campo. O trabalho contribui ao demonstrar como os PPC podem ser ferramentas para a formação de educadores alinhados aos princípios da sustentabilidade e da educação ambiental.

É interessante que os PPC ampliem a integração entre teoria e prática, adotando abordagens interdisciplinares que conectem os desafios socioambientais às especificidades culturais das comunidades rurais. Teoricamente, é importante aprofundar o debate sobre a aplicação das correntes críticas e biorregionalistas, considerando suas potencialidades em promover mudanças estruturais e sustentáveis. Tais ações podem contribuir significativamente para uma formação docente que atenda às demandas contemporâneas da Educação no Campo e da sustentabilidade.

O levantamento também indicou que, embora os termos sejam usados em todas as instituições analisadas, a profundidade e o contexto variam. Algumas instituições destacam a sustentabilidade em suas propostas pedagógicas de forma mais crítica e emancipadora, enquanto outras adotam abordagens mais pragmáticas, como o desenvolvimento de competências técnicas e ecológicas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1981.

CARSON, R. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, 2011, Ribeirão Preto. Anais [...]. Ribeirão Preto: [s.n.], 2011.

MOLINA, M. C. Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e perspectivas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo: práticas contra-hegemônicas na formação de educadores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 136 p.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

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

MOLINA, M. C.; XAVIER, P. H. G. Licenciatura em Educação do Campo – UnB e a formação de docentes Intelectuais Coletivos: influencias da Pedagogia Socialista na formação de educadores do campo do Território Kalunga – Goiás. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, p. 1 – 36, 2022.

SANTOS, C. A. et. al. *Dossiê Educação do Campo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435p.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

SILVA, N. R. da; VASCONCELOS, G. de O. S. de. Agroecologia nas escolas do campo: um processo em construção. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 219-232, jan. 2021 .

Recebido em: 26 mar. 2025.
Aprovado em: 12 jun. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

Quilombolas: experiências de acesso e permanência no Ensino Superior

Quilombolas: experiences of access and permanence in Higher Education

Quilombolas: experiencias de acceso y permanencia en la Educación Superior

Neila Seliane Pereira Witt¹

 0000-0002-0174-8489

Sirlei da Rosa Lemos²

 0009-0002-5461-852X

Sabrina Farias Rodrigues³

 0000-0002-5710-7509

RESUMO: A Lei nº 12.711 de 2012 trata da garantia de ingresso ao Ensino Superior para estudantes quilombolas, após mais de uma década, ainda percebemos um número muito reduzido de estudantes quilombolas, povos do campo, na academia. Muitos enfrentam dificuldades para o acesso e permanência no Ensino Superior, o que envolve questões para além da disponibilização das cotas. Aqui problematizaremos as narrativas sobre as experiências e realidades de três estudantes e três egressos que vivem no Quilombo de Casca (comunidade situada no Terceiro Distrito de Mostardas/RS), por meio de entrevistas realizadas individualmente. Nosso objetivo foi buscar compreender as vivências de acesso e permanência no Ensino Superior a partir das experiências de um/uma quilombola, morador/a do/no campo. Os desdobramentos dessa pesquisa mostraram a existência de diversos aspectos e obstáculos ligados às realidades dos sujeitos no que se refere a possibilidade de ingresso e conclusão de cursos de graduação. Os relatos apontam dificuldades no uso das tecnologias, na disponibilidade de internet no quilombo, na falta de conhecimento das políticas públicas e na própria compreensão do vocabulário acadêmico. Ao conhecer as realidades vividas por estudantes quilombolas, buscamos criar um outro espaço para pensar práticas sociais e culturais voltadas ao ensino e educação no/do campo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; quilombola; educação do/no campo.

ABSTRACT: Law No. 12,711 of 2012 addresses the guarantee of access to higher education for quilombola students. However, more than a decade later, the number of quilombola and rural students in academia remains very low. Many face difficulties in accessing and remaining in higher education, which involves issues beyond the availability of quotas. In this study, we analyze narratives about the experiences and realities of three students and three graduates living in the Quilombo de Casca (a community located in the Third District of Mostardas/RS) through individual interviews. Our objective was to understand the experiences of access to and permanence in higher education from the perspective of a quilombola student living in a rural area. The findings of this research revealed several aspects and obstacles related to the realities of these individuals concerning their ability to enter and complete undergraduate programs. The accounts highlight difficulties in using technology, the availability of internet in the quilombo, the lack of knowledge about public policies, and the understanding of academic

¹ Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Mestre em Educação em Ciências, UFRGS. Professora Adjunta do Departamento Interdisciplinar, UFRGS. E-mail: neila.witt@ufrgs.br.

² Licenciada em Educação do Campo, UFRGS. E-mail: sirleidarosalemos814@gmail.com.

³ Mestre em Ensino de Física, UFRGS. Doutoranda em Educação em Ciências, UFRGS. E-mail: profsabinafarias@gmail.com.

vocabulary. By exploring the lived realities of quilombola students, we aim to create a new space to reflect on social and cultural practices related to teaching and education in and for rural areas.

KEYWORDS: higher education; quilombola; rural education.

RESUMEN: La Ley nº 12.711 de 2012 se ocupa de garantizar el acceso a la educación superior de los estudiantes quilombolas. Después de más de una década, todavía vemos un número muy reducido de estudiantes quilombolas, en las zonas rurales, en la academia. Muchos enfrentan dificultades para acceder y permanecer en la Educación Superior, lo que implica buscar todos los niveles disponibles. Aquí problematizaremos las narrativas sobre las experiencias y realidades de tres estudiantes y tres graduados que viven en Quilombo de Casca (comunidad ubicada en el Tercer Distrito de Mostardas/RS), a través de entrevistas realizadas individualmente. Nuestro objetivo fue buscar comprender las experiencias de acceso y permanencia en la Educación Superior a partir de las vivencias de un quilombola que vive en el campo. Los hallazgos de esta investigación mostrarán la existencia de varios aspectos y obstáculos vinculados a las realidades de dos sujetos que no se refieren a la posibilidad de ingresar y completar cursos de posgrado. Los relatos señalan dificultades en el uso de las tecnologías, la disponibilidad de Internet, la falta de conocimiento sobre políticas públicas y la comprensión adecuada del vocabulario académico. Para comprender las realidades vividas por los estudiantes quilombolas, buscamos crear otro espacio para pensar las prácticas sociales y culturales centradas en la enseñanza y la educación en el campo.

PALABRAS CLAVE: educación superior; quilombolas; educación de/en el campo.

Introdução

Com a promulgação da Lei nº 12.711, no ano de 2012, o governo brasileiro dispõe sobre a Lei das cotas que visa a disponibilização de vagas para acesso ao Ensino Superior para estudantes que frequentaram escolas públicas durante a Educação Básica, que possuem baixa renda, que se autodeclaram pretos, pardos, quilombolas ou indígenas e para pessoas com deficiências (Brasil, 2012). Embora já tenha se passado mais de uma década, os quilombolas ainda enfrentam dificuldades para o acesso ao Ensino Superior que vai além da implementação das cotas. Pensando sobre o acesso dos quilombolas ao Ensino Superior, propusemos uma investigação com o objetivo de, através das experiências de quilombolas que vivem na comunidade Quilombo de Casca (situada no Terceiro Distrito de Mostardas/RS), verificar o acesso e a permanência em universidades⁴.

Os quilombos foram criados no século XIX, por escravos que fugiam de seus proprietários por não aguentarem mais sofrer maus tratos. Os escravos procuravam por locais de difícil acesso para formar seus quilombos. Nesses locais, os escravos tinham a liberdade de expressar e reafirmar sua cultura e estilo de vida africanos (Carneiro, 1945 *apud* Santiago Neto;

⁴ Esse artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da segunda autora, Sirlei da Rosa Lemos, do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, intitulado “O olhar dos quilombolas de Casca sobre o Ensino Superior”. Sirlei é quilombola e reside no Quilombo de Casca.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 144-161, 2025

Soares; Coqueiro, 2015), já que na fazenda ou nos engenhos eram proibidos pelos seus senhores, os donos dos escravos. Segundo Calheiros e Stadtler (2010, p. 12, *apud* Furtado; Pedrosa; Alves, 2014, p. 112) “denominar-se ou reconhecer-se como quilombola resulta de uma identidade construída socialmente, em um contexto que demarca relações de poder e em que resistem a uma posição estigmatizada desde a escravidão até a atualidade”.

De acordo com Leite (2004), no ano de 1794, dona Quitéria Pereira do Nascimento fez a doação da fazenda Barro Vermelho e de seus pertences pessoais para vinte e três escravos dando início a identidade da comunidade Quilombo de Casca, RS. Alguns anos após a doação desse território, no ano de 1888, foi promulgada a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como a Lei Áurea que extingue a escravidão no território brasileiro. Com a promulgação da Lei Áurea “[...] viabilizou-se no território Sul Rio-grandense o ingresso de significativo contingente de trabalhadores pobres oriundos de diversos recantos do continente europeu [...]” (Silva, 2007, p. 12) o que trouxe dificuldades para os povos que viviam no regime escravocrata que acabaram de ser “libertados” do regime de escravidão, pois ficaram sem trabalho e sem ter onde morar.

Apesar das dificuldades enfrentadas e a comunidade ter sido formada há muito, hoje, o Quilombo de Casca ainda busca seu direito à terra conquistada através da promulgação do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 que “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (Brasil, 2003).

A comunidade Quilombo de Casca, *locus* desta pesquisa, situa-se entre as cidades de Palmares do Sul/RS e Mostardas/RS e, atualmente, possui menos de duzentos membros. Por mais que a comunidade não tenha um número vasto de pessoas, os membros das comunidades quilombolas possuem o direito à escolarização como todo brasileiro garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Ao conhecer a realidade do Quilombo de Casca, percebemos que há um baixo número de moradores da comunidade quilombola inseridos no Ensino Superior, o que nos fez questionar: Por que há poucos quilombolas da comunidade do Quilombo de Casca cursando o Ensino Superior? Para tentar responder essa indagação traçamos como objetivo geral da pesquisa conhecer, a partir das narrativas dos moradores, como se dá o acesso e a permanência

no Ensino Superior de estudantes e egressos de universidades que vivem no Quilombo de Casca.

Fundamentação

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) no Brasil há 1.327.802 quilombolas, no Estado do Rio Grande do Sul há 17.496 quilombolas, o que representa 0,16% da população gaúcha e é a maior população quilombola pertencente à região Sul. É interessante mencionarmos que no ano de 2023 foi a primeira vez que o contingente de quilombolas foi mencionado no Censo. Ao pensar nesse contingente,

É preciso entender o contexto sociocultural dessas comunidades, uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que se reconheça e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral. O currículo se expressa em usos práticos, que além disso tem outros determinantes e uma história (Sacristán, 2000, p. 202).

Nesse sentido, podemos pensar na escola como um espaço de relações sociais e culturais onde se proponha práticas escolares voltadas ao conhecimento de outras culturas e da cultura quilombola, “[...] uma alternativa para construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial” (Gomes, 2003, p. 77, *apud* Campos, 2014, p. 24) reconhecendo-se a diversidade cultural existente no Brasil.

A educação nas escolas das comunidades quilombolas “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2012, p. 3), ou seja, a educação quilombola deve ser orientada para o conhecimento da sua cultura a fim de tornar-se sujeito crítico para exigir seus direitos. Ao encontro desse pensamento, Dayrell (1996, p. 8) escreve sobre a importância de compartilhar o conhecimento através de diversos espaços, valorizando assim, a cultura em seus escritos:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...). Assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc.

Pensando sobre a valorização da cultura quilombola, nos ambientes escolares, até os mais altos níveis de ensino e demais espaços, é possível pensar sobre a própria apropriação da língua e a importância da linguagem na produção do conhecimento. De acordo com Larrosa (2007, p. 57-58):

[...] todos os dias somos convidados a falar e a escutar, a ler e a escrever, a participar ativamente nesse gigantesco maquinário de fabricação e de circulação de informes, de projetos, de textos. A pergunta é: em que língua? E também: pode ser essa língua a nossa língua.

Essa provocação do autor também traz uma reflexão de que “a linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância” (Larrosa, 2007, p. 58). A linguagem utilizada na comunidade Quilombo de Casca não é a mesma utilizada nas universidades. E, por esse motivo, a linguagem utilizada na academia pode ocasionar impasses para o ingresso e dificuldades para a permanência dos estudantes quilombolas que ingressam nas universidades. Isso porque “diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (Larrosa, 2007, p. 58). De acordo com Campos (2016, p. 26),

Entende-se que os estudantes quilombolas que hoje ocupam a universidade ganham força na desmitificação de um espaço construído a partir de uma ótica elitista para promover ensinamentos a uma determinada classe, da qual os grupos discriminados, até então, não faziam parte. Esta luta é, portanto, fruto de intensas reformas educacionais no Brasil, de forma a possibilitar que o espaço universitário seja capaz de estabelecer uma possível democratização de ensino aos vários grupos da sociedade através do acesso ao ensino superior.

Nesse entendimento, percebemos que “a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos” (Dayrell, 1996, p. 10) e dessa forma “é fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano” (Dayrell, 1996, p. 25-26). Ou seja, na escola e na universidade, é necessário (re)pensar sobre as práticas de ensino que levem em consideração a cultura quilombola e respeitem a diversidade brasileira. Dessa forma:

Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente,

possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro, conhecendo "não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do adolescente e do adulto em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho (Brandão, 1986, p. 139 *apud* Dayrell, s/d, p. 11).

Em direção a esse pensamento, podemos pensar sobre as diferenças presentes nos ambientes escolares. Candau (2014, p. 38) escreve que na sociedade há diferentes tipos de realidades e dessa maneira a autora indaga sobre quem somos nós e quem são os outros, deixando claro tais indagações no excerto que segue:

Incluimos na categoria nós todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os outros são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. [...] Outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão muitas vezes carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: Quem incluimos na categoria nós? Quem são os outros?.

Metodologia

A pesquisa realizada é qualitativa que “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Lüdke; André, 1986, p. 11) do tipo estudo de caso. De acordo com Gil (2021, p. 37) “Os estudos de caso podem se referir a um indivíduo, uma organização, um evento, um programa, uma comunidade ou até mesmo a uma cultura”, e, nessa pesquisa, buscamos conhecer como é o acesso e a permanência ao Ensino Superior de estudantes e egressos de universidades que vivem no Quilombo de Casca, uma comunidade específica da cultura quilombola. Além disso, o estudo do caso permite que sejam utilizados diferentes fontes para coleta de dados, como observações, entrevistas, documentos e materiais produzidos por outros autores, e, dessa forma, intenciona-se “[...] retratar a realidade de forma completa e profunda” (Lüdke; Andre, 1986, p. 18-19).

Para tentar responder à problemática da pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com três estudantes e três egressos do Ensino Superior que pertencem à comunidade Quilombo de Casca. As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas através de um roteiro no qual “[...] se desenrola a partir de um esquema

básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; Andre, 1986, p. 34), ou seja, com questionamentos que permitem ao pesquisador entrevistador a liberdade de modificá-las no decorrer da entrevista quando houver necessidade. O mesmo roteiro das entrevistas semiestruturadas foi utilizado para o envio dos questionários via *e-mail* aos participantes que não puderam responder presencialmente devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19. Optamos, ao coletar informações, por entrevistas e questionários para análise e discussões, pois:

Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos tem a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam (Larrosa, 2007, p. 70).

Nessa perspectiva, a nossa intenção foi a de deixar os sujeitos à vontade, deixando-os com a liberdade de expressar sua própria língua, na sua cultura quilombola. Após o convite, aceite e assinatura do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram realizadas individualmente com duração média de trinta minutos, gravadas e posteriormente transcritas para análise das narrativas dos sujeitos entrevistados. Em decorrência da pandemia, como já citamos anteriormente, dois sujeitos da pesquisa responderam aos questionamentos através de *e-mail* seguindo o mesmo roteiro proposto para as entrevistas. Para melhor situar o leitor, segue o roteiro com as questões utilizadas para as entrevistas:

1. Qual o seu grau de escolaridade e formação?
2. Onde você concluiu o ensino médio?
3. Quando e como foi o seu ingresso no ensino superior?
4. Você acessou alguma política de cotas? Quais?
5. Como é (ou foi) cursar o ensino superior?
6. Qual a sua percepção sobre as disciplinas da graduação?
7. Quais recursos, locais e materiais (livros, computadores, internet) você dispõe para realizar os estudos?
8. Você encontrou algum problema após ingressar na universidade? Quais?
9. Qual a importância de obter um diploma de curso superior?
10. O que você mais gostou do tempo que passou na universidade?

Em nenhum momento as identidades dos sujeitos da pesquisa serão reveladas para preservar o anonimato dos quilombolas participantes da pesquisa. Por esse motivo, os sujeitos serão identificados da seguinte maneira:

- LU – estudante de Licenciatura em Educação Física;
- CR – estudante de Ciências Econômicas;
- CL – estudante de Pedagogia (EaD);
- CA – egresso de Licenciatura em Letras-Espanhol (EaD) e pedagogia;
- LA – egresso de Licenciatura em História;
- RO – egresso de Pedagogia.

Além das entrevistas e dos envios de questionários via *e-mail*, a pesquisa também contou com observações realizadas na comunidade Quilombo de Casca, anotações em um diário de campo e análise de documentos e materiais produzidos por outros autores.

Análise

Antes de iniciar as discussões trazidas nas narrativas dos entrevistados, faremos uma breve contextualização sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Todos os sujeitos da pesquisa são quilombolas que possuem idade entre 22 e 43 anos. Três deles, LU, CR e RO, ingressaram na universidade através da política de cotas para quilombolas. Três dos sujeitos da pesquisa, LU, CR e LA conseguiram Bolsa Permanência e utilizavam a casa do estudante, recursos disponibilizados pela instituição ao qual estuda/estudava. E, dois deles, CA e LA, possuem, respectivamente, especialização e mestrado.

Com a finalidade de compartilhar as experiências sobre o acesso e a permanência na universidade desses estudantes e egressos do Ensino Superior e, também, para realizar a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, optamos por organizá-las em três temáticas a saber: acesso ao Ensino Superior, permanência no Ensino Superior e conclusão do Ensino Superior.

Ao descrever seu ingresso ao Ensino Superior, a estudante LU (2020) comentou que a política pública de cotas foi de suma importância, pois sem ela seu ingresso seria mais difícil já que precisaria se preparar através de um cursinho preparatório para vestibular. Em suas palavras comenta que:

Se não fossem as cotas, a entrada na universidade seria muito mais difícil, pois um cursinho preparatório para o vestibular fica distante da comunidade e a mensalidade é muito alta. (LU, 2020).

Em consonância, CR (2021) e RO (2020) também comentaram sobre seu ingresso na universidade através da política de cotas para quilombolas e indígenas. Nas palavras dos entrevistados temos:

Fiz um vestibular exclusivo para quilombolas na UFPEL, tinham 10 vagas, uma vaga para cada curso. Eu e meu irmão fizemos, cada um passou no curso que queria, fizemos a prova em dezembro de 2018 e começamos a estudar em março de 2019. (CR, 2021).
Em 2014 passei no processo seletivo da FURG para quilombolas. Veio um pessoal da universidade aqui na comunidade e apresentaram este projeto de cotas que é para indígenas e quilombolas. Eu ingressei na terceira tentativa, para o final, as provas estavam ficando difíceis pela concorrência nas vagas. (RO, 2020).
Eu consegui ingressar no processo seletivo para quilombolas, facilitou, mas mesmo assim enviei vários documentos, tive que ter documentos da comunidade com assinatura do presidente, de dois moradores da comunidade e comprovante de residência. (RO, 2020).

Nos trechos acima, podemos perceber que RO (2020) relatou as dificuldades que enfrentou para conseguir ingressar no Ensino Superior. Não conseguiu a aprovação no vestibular na primeira vez que realizou a prova de acesso e quando conseguiu aprovar, precisou de documentos que comprovassem a residência e o pertencimento à comunidade Quilombo de Casca. As pesquisas de Silva (2013), Sousa (2015) e Campos (2016) reforçam que há poucos avanços em relação à educação quilombola mesmo que já se tenha a existência de diretrizes curriculares desde o ano de 2004. Ao escrever sobre o acesso dos quilombolas à educação, Silva (2013, p. 49) escreve que no Brasil “[...] estão os negros a resgatar seus aspectos histórico-culturais e a recuperar direitos sociais elementares”.

Em contrapartida, a egressa LA (2020) contou que ingressou na universidade através da ampla concorrência pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao ingressar na instituição, conseguiu uma Bolsa Permanência através de um programa ofertado pelo Ministério da Educação (MEC). LA (2020) também comentou que precisou sair do emprego e mudar de cidade. Ao chegar na cidade nova, não tinha lugar para dormir e acabou sendo acolhida por uma estudante quilombola da comunidade Quilombo de Casca que também estudava na universidade até conseguir moradia na casa do estudante. Embora tenha conseguido ingressar na universidade LA (2020), comentou durante a entrevista que acabou passando por diversas dificuldades desde a sua vida escolar, tais narrativas nos permitem pensar que:

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém são reduzidos a

produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos (Dayrell, 1996, p. 4).

E esses conhecimentos que não levam em conta seus processos de aquisição acontecem em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior e níveis mais elevados de ensino. LA (2020) também contou que não possuía muitos recursos disponíveis para estudar antes de ingressar na universidade, assim como RO (2020), em suas palavras:

Não tinha, porque em 1998, 1999 e 2000 era internet discada, computador de mesa, não eram muitos lugares que tinham, ainda mais para gente do interior, portanto quando eu fui trabalhar em Porto Alegre eu fui fazer um curso de informática. Achei que precisava para aprender um pouco, inclusive fiz o curso ao mesmo tempo que a neta da minha patroa. Eu a levava para fazer e aproveitei para fazer também. No ensino médio, tinham todos os livros didáticos de todas as disciplinas, só não podia trazer para casa, porque se dividiam, o ensino médio era manhã, tarde e noite. (LA, 2020).

Não tive livros para ler fora da disciplina, lembro que na época que eu estudava no ensino fundamental tinha uma biblioteca pequena com poucos livros e nós não pegávamos os livros para ler. Não lembro o que nós íamos fazer na biblioteca, ficávamos zanzando. (RO, 2020).

Percebemos, no relato de LA (2020), que no início dos anos 2000 o acesso à internet se encontrava em processo de implementação. Naquela época, só se tinha acesso à internet discada, como morava no campo, o acesso era mais limitado ainda. Ao trabalhar na cidade de Porto Alegre/RS, LA (2020) falou que teve uma oportunidade e começou a frequentar um curso de informática que acabou por colaborar com seus estudos.

RO (2020), entretanto, não comentou sobre o acesso à internet, mas sim sobre o acesso a livros enquanto esteve como estudante no Ensino Fundamental, em seus dizeres comentou que tinha acesso à biblioteca mas a escola não possuía um vasto acervo de livros e, além disso, RO (2020) e seus colegas, na época, não faziam retirada de livros para leitura. Por outro lado, CA (2020) escreveu no questionário enviado por *e-mail* que durante sua trajetória acadêmica na Educação Básica sempre possuiu acesso a livros e à internet e isso mostra diferentes realidades vivenciadas pelos sujeitos entrevistados.

Outra realidade que se difere é a descrita por CL (2020), pois comentou que para conseguir estudar e continuar trabalhando optou por realizar o Ensino Superior por meio da modalidade Ensino à Distância (EaD) e, por esse motivo, acabou por ingressar na universidade sem utilizar a política de cotas.

Ao responder o questionário, CL (2020) comentou sobre suas experiências para a permanência no Ensino Superior, relatou que na modalidade EaD acabou percebendo a exigência pela busca por conhecimento o que fica claro nos escritos a seguir:

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 144-161, 2025

Percebi que exige muito da pessoa, pois tem que ler e pesquisar bastante para fazer um bom trabalho. (CL, 2020).

Ao responder o questionário, CL (2020) comentou que para realizar tal busca por conhecimento possuía acesso a internet, computador e livros, o que permitiu que na época pudesse fazer as pesquisas necessárias. CL (2020) também descreveu que embora conseguisse fazer as pesquisas teve bastante dificuldade em relação ao vocabulário utilizado na academia, disse:

[...] o vocabulário é com palavras novas e os textos são bem elaborados e complexos. (CL, 2020).

Ao perceber a utilização de palavras novas que não faziam parte de seu cotidiano e ao se deparar com textos mais complexos, CL (2020) retratou uma dificuldade relacionada à permanência na universidade, pois o vocabulário usado na academia não fazia parte de seu vocabulário diário, usado na vida de uma quilombola do/no campo. Essa dificuldade pode estar atrelada à transição da Educação Básica para o Ensino Superior na qual algumas barreiras podem dificultar a permanência de quilombolas na universidade.

Larrosa (2007) escreve sobre a questão da utilização da língua e das palavras, que é comumente utilizada pelos sujeitos. De acordo com o autor:

Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos tem a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam (Larrosa, 2007, p. 70).

Os escritos do autor nos levam a pensar sobre a dificuldade relatada por CL (2020) e sobre o sentimento de perceber que a linguagem acadêmica se difere da linguagem quilombola e, nesse sentido, podemos pensar que CL (2020) sentia que os textos que lia não se pareciam com o vocabulário que habitualmente era utilizado na vida campestre. Nesse sentido, Campos (2016, p. 88) nos escreve que “é notório que a Educação Escolar Quilombola enquanto uma modalidade de ensino necessita ser mais bem implementada nas comunidades” e isso poderia minimizar as dificuldades enfrentadas ao ingressar e permanecer no Ensino Superior.

Porém a própria universidade também poderia “estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (Dayrell, 1996, p. 22). LU (2020)

também comentou sobre a dificuldade perante o vocabulário acadêmico de acorco com a resposta dada na entrevista:

[...] cursar o ensino superior para mim é uma experiência muito boa que estou vivendo, de muito aprendizado. Teve algumas palavras que tive que pesquisar o significado, o professor falava eu pegava o telefone e ia pesquisar para saber o que ele estava falando. Até o dia de hoje não sofri nada, até posso dizer que sou muito querido pelos meus colegas e professores. (LU, 2020).

LU (2020) em seus ditos comentou que por vezes precisava pesquisar palavras que não eram utilizadas no seu dia a dia para entender o significado. Outra dificuldade para a permanência na universidade, além da dificuldade enfrentada em relação ao vocabulário acadêmico, foi a relatada por CR (2021) que se relaciona aos conteúdos aprendidos nas disciplinas. Em suas palavras:

Tem algumas cadeiras que são um pouco mais difíceis, por exemplo matemática, cálculos, mas no mais a gente consegue ir levando aos pouquinhos. Repeti uma ou outra, aí vai de novo, daí consegue concluí-la. (CR, 2021).

Embora tenha relatado a dificuldade, CR (2021) acabou por não desistir e, dessa forma, conseguiu concluir a disciplina com êxito. Para finalizar as discussões trataremos, da última temática proposta para este artigo que se relaciona com a conclusão do Ensino Superior. Mesmo que três dos entrevistados sejam estudantes no Ensino Superior, algumas de suas narrativas trataram da importância da aquisição do diploma universitário e tais narrativas serão trazidas aqui.

LU (2020) comentou durante a entrevista que a aquisição de um diploma é relevante para a oportunidade de conseguir se posicionar no mercado de trabalho, porém, relatou também que talvez a aquisição do diploma não seja algo suficiente, em seus dizeres:

[...] a importância do diploma é para conseguir um serviço, mas eu sei que não é só através do diploma que eu vou conseguir, precisarei de um bom currículo, de experiência. (LU, 2020).

A posição no mercado de trabalho também esteve no relato de CR (2021) relacionado a melhoria na qualidade de vida. Essa ideia pode ser percebida no seguinte relato:

É uma questão social e ter uma condição de vida melhor, prestígio também, enobrece o ego. (CR, 2021).

A mudança na qualidade de vida foi relatada por LA (2020) que já possui a conclusão do Ensino Superior. Antes de entrar na vida acadêmica, LA (2020) trabalhava como empregada em uma casa e nessa casa, como relatou, não tinha voz. Estando na universidade e com a conclusão do Ensino Superior, LA (2020) percebeu que poderia dar sua opinião e se posicionar perante aos questionamentos. É o que podemos observar na seguinte fala:

Eu tenho o ensino superior completo e pós-graduação, eu sou mestre no ensino de história pela FURG, Universidade Federal de Rio Grande. Eu me formei no dia 6 de janeiro de 2017 e dia 10 saiu o resultado da seleção de mestrado. Foi um período de muita descoberta porque eu era empregada doméstica desde 2001. Nesta vida de empregada doméstica a gente é acostumada a ser mandada e se você não abaixa a cabeça e faz o que se mandam, você é má empregada. Eu estava acostumada neste ritmo, e na universidade eu pude me desfazer disso, me descobrindo mais como pessoa podendo dar minha opinião, coisa que na casa dos outros a gente nem abre a boca, nem come junto. (LA, 2020).

Enquanto empregada, LA (2020) relatou que não possuía autonomia e aí percebemos um traço dos tempos do regime escravocrata. Freire (2000, p. 37 *apud* Silva 2013 p. 66) nos escreve que a realidade não existe por acaso pois ela é um produto das ações sociais da humanidade construído historicamente. Em seus escritos deixa-se claro que:

A realidade social, é um objetivo que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtos desta realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformando a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

O pensamento de melhorar as condições de vida e mudar a realidade da construção histórica de segregação e minimizar os traços do regime escravocrata enfrentado pelos negros, assim como LA (2020), CA (2020) também escreveu em resposta às perguntas do questionário que concluir o Ensino Superior:

[...] é de grande importância, para se ter uma melhor condição de vida. (CA, 2020).

Nesse sentido, Silva (2007) comenta que os lugares a serem ocupados por quilombolas deve ser de protagonismo e não de coadjuvação. LA (2020) comentou na entrevista sobre ocupar o lugar de protagonismo:

Foi muito importante no dia da minha formatura, eu não tinha outra expressão, passei o dia inteiro e a noite rindo. Eu estava muito feliz por perceber que eu consegui, eu fui, eu passei dificuldade [...] antes de ir eu dizia assim, pensava comigo, eu não quero passar minha vida inteira de doméstica, porque com a vida doméstica eu

vou ter uma subsistência. Eu vou ter um dinheiro para me manter, mas eu não vou ter vivido coisas que eu gostaria de viver. [...] Eu fui a primeira pessoa a conseguir fazer o ensino superior da parte da família da mãe e da família do pai. (LA, 2020).

Além desse pensamento de deixar de ser coadjuvante e ser protagonista LA (2020) relatou a experiência que estar na universidade lhe proporcionou:

Poder entender que a gente sempre pode mais, quando que eu ia imaginar que eu poderia viajar, que eu poderia apresentar trabalho em outro estado, em outro País. Eu fui, eu pude. Com o dinheiro da minha bolsa eu juntei dinheiro e pude comprar os livros que eu quis, eu tenho passaporte, quando na vida que eu ia imaginar que eu iria fazer um passaporte e conhecer outro país? (LA, 2020).

Tal relato nos mostra que o lugar do quilombola é onde ele quiser estar! Inclusive LA (2020) teve a oportunidade de conhecer outro país através de seu ingresso na universidade. Porém RO (2020) escreveu que após a conclusão da universidade ainda não teve a oportunidade de se posicionar no mercado de trabalho. Em seu relato descreveu que:

O diploma para mim tem uma grande importância, eu me tornei Pedagoga e professora de ensino infantil, para minha mãe teve uma grande importância, mas para o restante não. Eu achei que sairia de lá e teria um pouco mais de valor, mas não, eu já fiz vários processos seletivos na prefeitura, nada aconteceu até agora. Até aulas particulares que eu dou aqui na comunidade, ninguém me chamou para dar aulas particulares. (RO, 2020).

Ainda que já tenha conquistado o diploma de Ensino Superior, RO (2020) segue em busca de seu posicionamento no mercado de trabalho. Ao realizar esta pesquisa e escrever este artigo nos oportunizou olhar, (re)pensar, (re)escutar, (re)viver e sentir. Tais movimentos permitiram entender que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Ao conhecer as experiências dos três estudantes e dos três egressos do Ensino Superior, foi possível pensar sobre o ingresso, a permanência e a conclusão do Ensino Superior de sujeitos pertencentes à comunidade do Quilombo de Casca. Os relatos e escritas dos sujeitos da pesquisa se mostraram valiosos, diversos e permitiram mostrar a realidade e as dificuldades enfrentadas

por quilombolas no Ensino Superior.

Considerações finais

Com a escrita deste artigo, conhecemos as experiências de quilombolas que vivem na comunidade Quilombo de Casca (situada no Terceiro Distrito de Mostardas/RS), seu acesso e permanência na universidade. A partir das narrativas dos entrevistados, podemos perceber que metade deles conseguiu ingressar no Ensino Superior através da Lei nº 12.711 que garante cotas para pessoas que autodeclaram-se quilombolas (Brasil, 2012). Apesar de mais de uma década já ter se passado, os quilombolas ainda enfrentam dificuldades para o acesso ao Ensino Superior que vai além da disponibilização das cotas.

Os sujeitos da pesquisa relataram sobre as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior. Percebemos que as dificuldades estiveram atreladas ao acesso à internet, à disponibilização de materiais e a espaços para estudo. Além disso, o pouco conhecimento do vocabulário utilizado na academia por se diferenciar do utilizado pelos quilombolas que vivem no campo. Inclusive a falta de reconhecimento da cultura quilombola nos espaços de ensino, inclusive na universidade, em determinadas circunstâncias.

Além do mais, os sujeitos participantes da pesquisa relataram a importância da aquisição de um diploma, pois estaria relacionado com a perspectiva de uma mudança de vida futura e de oportunidades. Nesse sentido, Silva (2007) escreve que as oportunidades e a qualidade de educação para as comunidades quilombolas ainda estão bastante longe da realidade de muitos brasileiros e na comunidade Quilombola de Casca tal realidade prevalece, pois vivem no meio rural.

Através dessas realidades vividas por estudantes quilombolas, buscamos criar um outro espaço para pensar nas práticas sociais e culturais voltadas ao ensino e educação no/do campo. Contudo, chamamos a atenção para o reconhecimento da educação quilombola na Educação Básica, porque, por vezes, percebemos que a educação quilombola está presente nas escolas apenas em épocas de datas comemorativas, como podemos citar, por exemplo, o mês de novembro em que no dia 20 foi insituído a Lei nº 12.519/2011 como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,extincta%20a%20escavid%C3%A3o%20no%20Brasil. Acesso em: 10 jan. 2025

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. **População quilombola é de 1,3 milhão, indica recorte inédito do censo.** Brasília, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-ed-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAMPOS, L.R. **Do quilombo à universidade:** trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará Campus Belém quanto à permanência. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8450/1/Dissertacao_QuilomboUniversidadeTrajetorias.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

CAMPOS, L.R. Educação escolar quilombola e o curricular escolar histórico-cultural: olhar sobre as práticas educativa de um quilombo em São Miguel (PA). In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 2014. **Anais [...]**, [S.l:s.n], 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/LaisRodriguesCampos_GT4_Integral.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

CANDAU, V.M.F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 01, abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v37n01/v37n01a05.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DAYRELL, J.A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. Belo Horizonte, s/d. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaço-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FURTADO, M.B.; PEDROZA, R.L.S.; ALVES, C.B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 106- 115, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: quilombolas: primeiros resultados do universo**. Brasília, 2023. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

GIL, A.C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=p t>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LARROSA, J. Uma língua para a conversação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Eds.). **Entre pedagogía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. Cap.3.

LEITE, I.B. **O legado do testamento: a comunidade de casca em perícia**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.

LEMOS, S.R. **O olhar do quilombolas de casca sobre o Ensino Superior**. 2024. 72f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) - Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, Departamento Interdisciplinar do Campus Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/278846>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO NETO, C.; SOARES, E.; COQUEIRO, E. **Do quilombo à escola: ancestralidade e práticas pedagógicas**. [S.l.], 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/anexo_do_quilombo_copene_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

SILVA, P.S. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87961>. Acesso em: 25 set. 2019.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 144-161, 2025

SILVA, P.S. **Políticas públicas e mediação social na comunidade remanescente de quilombos de Casca-Mostardas, RS**. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/11920>>. Acesso em: 15 abr. de 2023.

SOUZA, S.P. **Educação escolar quilombola: a pedagogia quilombola na construção curricular (BA)**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O Shirley Pimentel de Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21077/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Shirley%20Pimentel%20de%20Souza.pdf). Acesso em: 06 out. 2023.

*Recebido em: 26 mar. 2025.
Aprovado em: 30 jun. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*

A BOTÂNICA DA FEIRA LIVRE: ALFABETIZAÇÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

The Botany of the Open-Air Market: Literacy and Scientific Initiation in Basic Education

La Botánica del Mercado al Aire Libre: Alfabetización e Iniciación Científica en la Educación Básica

Diego Augusto Oliveira Dourado¹

 0000-0002-0472-7421

Cecilia de Fátima Castelo Branco Rangel de Almeida²

 0000-0002-9535-5677

RESUMO: A Botânica, área da Biologia dedicada ao estudo dos vegetais, mantém estreita relação com saberes tradicionais e usos práticos das plantas. Na educação do campo, metodologias que valorizem esses conhecimentos favorecem um ensino significativo. No Nordeste, as feiras livres reúnem diversidade de espécies e saberes, configurando-se como espaços de aprendizagem e investigação. Este estudo desenvolveu um projeto de Iniciação Científica (IC) na feira livre de Pariconha-AL, com alunos da Escola Estadual local, visando competências e habilidades voltadas à Alfabetização Científica (AC). Entre julho e dezembro de 2019, aplicaram-se questionário diagnóstico, oficinas de Botânica e Ciência e entrevistas com feirantes. Registraram-se 113 táxons, em 46 famílias, sendo 67 espécies medicinais. Os alunos elaboraram materiais didáticos como banners, jogos e histórias em quadrinhos, apresentados em eventos científicos. O projeto aproximou os estudantes da metodologia científica, incentivando postura investigativa, crítica e ativa. Conclui-se que a IC é uma estratégia eficiente para o ensino de Ciências no contexto da educação do campo, por integrar saberes acadêmicos e populares, fortalecer a identidade cultural e valorizar a Botânica no cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Educação do Campo; Iniciação Científica; Alfabetização Científica.

ABSTRACT: Botany, a branch of Biology dedicated to the study of plants, maintains a close relationship with traditional knowledge and the practical uses of plants. In rural education, methodologies that value such knowledge contribute to more meaningful teaching. In Northeastern Brazil, open-air markets bring together a diversity of plant species and knowledge, establishing themselves as spaces for learning and scientific investigation. This study developed a Scientific Initiation (SI) project at the Pariconha-AL open-air market, with students from the local State School, aiming to foster skills and competencies related to Scientific Literacy (SL). Between July and December 2019, a diagnostic questionnaire, Botany and Science workshops, and interviews with market vendors were conducted. A total of 113 taxa were recorded, belonging to 46 families, with 67 species described as medicinal. The students produced educational materials such as banners, games, and comic books,

¹ Doutorado em Educação em Ciências/UFRGS. Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. E-mail:diego.aod@hotmail.com

² Doutorado em Ciências Farmacêuticas/UFPE. Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. E-mail:ccastelobranco@yahoo.com.br

which were presented at scientific events. The project brought students closer to scientific methodology, encouraging an investigative, critical, and active stance. It is concluded that SI is an effective strategy for teaching Science in the context of rural education, as it integrates academic and popular knowledge, strengthens cultural identity, and values Botany in everyday life.

KEYWORDS: Active Methodologies; Rural Education; Scientific Initiation; Scientific Literacy.

RESUMEN: La Botánica, área de la Biología dedicada al estudio de los vegetales, mantiene una estrecha relación con los saberes tradicionales y los usos prácticos de las plantas. En la educación rural, las metodologías que valoran estos conocimientos favorecen una enseñanza más significativa. En el Nordeste de Brasil, las ferias libres reúnen una gran diversidad de especies y saberes, constituyéndose en espacios de aprendizaje e investigación. Este estudio desarrolló un proyecto de Iniciación Científica (IC) en la feria libre de Pariconha-AL, con estudiantes de la Escuela Estatal local, con el objetivo de fomentar competencias y habilidades orientadas a la Alfabetización Científica (AC). Entre julio y diciembre de 2019, se aplicó un cuestionario diagnóstico, se realizaron talleres de Botánica y Ciencia y entrevistas con comerciantes. Se registraron 113 taxones, pertenecientes a 46 familias, de los cuales 67 especies fueron descritas como medicinales. Los estudiantes elaboraron materiales didácticos como carteles, juegos e historietas, presentados en eventos científicos. El proyecto acercó a los estudiantes a la metodología científica, promoviendo una postura investigativa, crítica y activa. Se concluye que la IC es una estrategia eficaz para la enseñanza de Ciencias en el contexto de la educación rural, al integrar saberes académicos y populares, fortalecer la identidad cultural y valorar la Botánica en la vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Metodologías Activas; Educación Rural; Iniciación Científica; Alfabetización Científica.

1 Introdução

As feiras livres são espaços onde se desenvolvem diversas relações comerciais, compreendendo um local de representações da cultura popular (Araújo, 2013). Destaca-se, neste ambiente, o comércio de produtos de origem vegetal, caracterizando-o como patrimônio etnobotânico de um povo, visto que nesses locais se encontra um grande número de informações sobre saberes populares (Arjona *et al.*, 2007). Dessa forma, esses espaços podem ser utilizados para o desenvolvimento de pesquisas científicas na área de Botânica na Educação Básica (EB), visando uma aprendizagem significativa e a promoção da Alfabetização Científica (AC).

A AC é um tema que está sendo bastante discutido nas áreas de educação, sendo que seu conceito está relacionado ao ensino que permita aos estudantes a promoção de habilidades e competências que os tornem capazes de participar de processos de tomada de decisões (Membiela, 2007; Norris; Phillips, 2003), almejando a formação cidadã para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas ações de seu cotidiano (Sasseron; Carvalho, 2011).

Cabe à escola, juntamente com diversas instâncias da sociedade, possibilitar o acesso

ao mundo científico, permitindo aos alunos não apenas a absorção dos conteúdos, mas também sua participação ativa nas atividades do dia a dia (Krasilchik; Marandino, 2007). Dessa forma, fala-se em AC como um processo contínuo e permanente, que ocorre fora e dentro da sala de aula (Falk; Dierking, 2012). De acordo com Chassot (2018), o Ensino Médio (EM) e o Ensino Fundamental (EF) correspondem ao locus para a promoção da AC.

Dentre os diversos conteúdos de Biologia ministrados no EM, a Botânica tem sido alvo de preocupação para diversos autores, que a descrevem como uma área meramente descritiva, desestimulante, tediosa e difícil, na qual predomina a aula teórica, com poucas intervenções que promovam a AC e estimulem a formação de cidadãos críticos e atuantes no espaço em que vivem (Kinoshita *et al.*, 2006; Towata *et al.*, 2010; Perticarrari; Trigo; Barbieri, 2011; Rockenbach *et al.*, 2012).

A Botânica, em seu âmbito de estudo, é uma área bastante rica e diversificada, que apresenta inúmeras subdivisões e possibilita atividades práticas dentro e fora do ambiente escolar, como a morfologia e a taxonomia vegetal. A primeira preocupa-se com o estudo das formas e estruturas das plantas (Gonçalves; Lorenzi, 2007), e a segunda, por sua vez, ocupa-se da identificação, descrição e classificação de táxons, bem como de suas normas e princípios (Joly, 2002).

A relação entre projetos de Iniciação Científica (IC) na área de Botânica e a AC no EM é uma temática muito pouco estudada, e trabalhos que envolvam essas discussões com suas subáreas ainda são mais escassos. Sendo assim, fazem-se necessárias pesquisas mais aprofundadas que busquem esse entendimento e que contribuam para o protagonismo estudantil e a formação de sujeitos críticos, que compreendam os usos múltiplos e a importância dos vegetais e que sejam conscientes do seu papel na preservação dos patrimônios naturais.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi desenvolver um projeto de IC com os alunos da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, Alagoas, na feira livre, na busca da aquisição de competências e do desenvolvimento de habilidades que contribuam para a promoção da AC. Nesta perspectiva, procurou-se observar o desenvolvimento da AC entre os estudantes em diferentes etapas do projeto, bem como a elaboração de tabelas descritivas, a produção de materiais didáticos e científicos, as apresentações em eventos e as respostas aos questionários. Por fim, pretendeu-se compreender as inter-relações entre a aplicação de projetos de IC e a promoção da AC na escola e seus entornos.

No contexto da educação do campo, onde os alunos possuem vínculos diretos com

saberes tradicionais, como o uso de plantas medicinais e alimentícias, torna-se essencial uma abordagem que valorize essas experiências e promova conexões entre o conhecimento popular e o acadêmico (Caldart, 2004; Molina; Antunes-Rocha, 2014). Dessa forma, práticas educativas que dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e ampliando as possibilidades de formação científica no ensino básico (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002; Sasseron; Carvalho, 2011).

Diante desse cenário, surge a seguinte questão-problema: de que forma a integração dos saberes tradicionais com o conhecimento científico no contexto da educação do campo pode contribuir para a formação científica crítica e significativa dos estudantes? Este estudo se insere nas discussões sobre o uso de metodologias ativas no ensino de Botânica, visando à promoção da Alfabetização Científica no ambiente escolar e em seus entornos.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada no município de Pariconha, localizado no extremo oeste do estado de Alagoas, limitando-se ao norte com Tacaratu (PE), ao sul com Delmiro Gouveia (AL), ao leste com Água Branca (AL) e ao oeste com Jatobá (PE). Sua área territorial é de 254,719 km², inserida na mesorregião do Sertão Alagoano e na microrregião Serrana do Sertão Alagoano, apresentando clima semiárido. A sede municipal tem altitude aproximada de 550 m e coordenadas geográficas de 9° 25' 28" de latitude sul e 38° 00' 47" de longitude oeste. Sua população é estimada em 10.539 pessoas, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,8% (IBGE, 2010).

Atualmente, a Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, onde parte do trabalho foi realizada, funciona nos turnos vespertino e noturno, oferecendo Ensino Médio Regular e Ensino Médio – EJA (Educação de Jovens e Adultos). Trata-se de uma escola de pequeno porte que, em 2019, contava com 429 alunos matriculados em 12 turmas.

A escola atende majoritariamente alunos oriundos do campo, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas com a realidade sociocultural dos estudantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) da escola, muitos alunos convivem diretamente com o uso de plantas para alimentação e medicina popular, tornando o ensino de Botânica uma oportunidade de ressignificação do conhecimento científico.

A pesquisa, quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como exploratória, pois, de acordo com Gil (2010), proporciona maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais evidente ao aprofundar diferentes aspectos relacionados ao fato estudado.

No que se refere à abordagem, classifica-se como quanti-qualitativa, pois, conforme Sakamoto e Silveira (2014), é quantitativa ao trabalhar estatisticamente os dados e qualitativa ao buscar compreender os fenômenos por meio da análise de conteúdo, servindo como base para a interpretação dos dados.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, realizada no local da ação (Vergara, 2013). Além disso, configura-se como uma pesquisa-ação, pois, conforme Thiollent (1997), esse é o método mais adequado para a construção e implementação de um projeto de intervenção com participação coletiva, sendo utilizado para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Para a coleta de dados, foram empregados observação, entrevistas semiestruturadas, questionários e depoimentos.

A pesquisa ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2019, com 36 alunos da segunda série C. Foram utilizadas 32 aulas, ministradas, em sua maioria, no turno noturno e, ocasionalmente, no turno matutino, quando combinadas com a turma. O autor principal deste trabalho era professor de Biologia da turma.

As atividades foram divididas em sete etapas, a saber: aplicação de questionários diagnósticos (2 aulas); oficinas em sala de aula (8 aulas); entrevistas semiestruturadas com comerciantes da feira livre (8 aulas); tabulação e discussão dos resultados (4 aulas); produção de materiais didáticos e banners para eventos científicos (4 aulas); elaboração de histórias em quadrinhos (HQs) e jogos didáticos (4 aulas) e aplicação de questionários avaliativos (2 aulas). As aulas na Escola Estadual têm duração de uma hora. Todas essas etapas almejavam a promoção da AC dentro da escola e em seus arredores.

Para orientar o desenvolvimento da AC, a pesquisa seguiu os três eixos de habilidades descritos por Sasseron e Carvalho (2008): Eixo I: Compreensão de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; Eixo II: Compreensão da natureza das Ciências e dos fatores éticos e políticos que envolvem sua prática; Eixo III: Entendimento das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.

No início do mês de julho de 2019, foram realizadas observações na turma da segunda série C quanto ao seu perfil, assiduidade e participação nas aulas. No dia 06 de julho de 2019, aplicou-se um questionário com 21 questões objetivas e subjetivas sobre os conhecimentos

prévios dos alunos relacionados à Morfologia e Taxonomia Vegetal, além de aspectos da natureza das Ciências e seus métodos. Após a análise, iniciaram-se as atividades do projeto de Iniciação Científica (IC), intitulado "Os saberes da feira livre de Pariconha – AL".

Para preparar os alunos para a IC, ministrou-se uma oficina entre os dias 09 e 16 de julho de 2019, dividida em duas etapas, com duração de quatro aulas cada. No primeiro momento, utilizou-se desenhos previamente elaborados e slides no PowerPoint, abordando conceitos relacionados à morfologia vegetal, como raízes, caules, folhas, flores, inflorescências, frutos, infrutescências, pseudofrutos e sementes, enfatizando seus múltiplos usos (alimentares, apícolas, medicinais e ornamentais).

Foram também abordados conceitos de taxonomia vegetal, incluindo nomenclatura botânica, classificação de espécies, nomes das principais famílias vegetais e diferenças entre espécies nativas e exóticas. Além disso, foram discutidos o histórico da Ciência, a importância da alfabetização científica e as relações entre nomes populares e científicos.

A terminologia utilizada na oficina seguiu as referências de Barroso *et al.* (2002), Joly (2002), Souza e Lorenzi (2005), Gonçalves e Lorenzi (2007), Judd *et al.* (2009) e Raven *et al.* (2012).

No segundo momento, os alunos auxiliaram na finalização do projeto de pesquisa, na elaboração dos objetivos, metodologia, justificativa e hipóteses. Como culminância, os discentes produziram desenhos sobre os aspectos morfológicos dos vegetais. A oficina, como metodologia ativa, é conceituada por Vieira e Volquind (2002, p. 11) como “um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto”.

A partir de então, os alunos começaram a elaborar materiais didáticos e banners para exposição na Feira de Ciências da escola (realizada em 13 de agosto de 2019) e posteriormente apresentaram seus trabalhos na Feira de Ciências do Estado de Alagoas (FECEAL), ocorrida em Maceió, nos dias 26 e 27 de novembro de 2019.

No período de agosto a novembro, cada grupo elaborou histórias em quadrinhos (HQs) sobre os temas estudados. Os alunos produziram, apresentaram e compilaram o material em um único HQ para futura publicação. Paralelamente, desenvolveram um jogo didático no PowerPoint, com 30 questões de múltipla escolha sobre Morfologia e Taxonomia Vegetal e o Método Científico.

Por fim, a relação entre os Projetos de IC na área de Botânica e a AC foi analisada a partir do conhecimento prévio dos alunos, das atividades desenvolvidas e da aplicação de um

questionário avaliativo, com 20 questões subjetivas, no dia 10 de dezembro de 2019.

Os indicadores de AC, conforme Sasseron e Carvalho (2008), foram registrados ao longo do processo, contemplando organização e classificação de informações, raciocínio lógico e proporcional, levantamento e teste de hipóteses, justificativa, previsão e explicação. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aceita, garantindo os aspectos éticos legais, CAAE nº 52126919.9.0000.5347.

3 Análise e discussão dos resultados

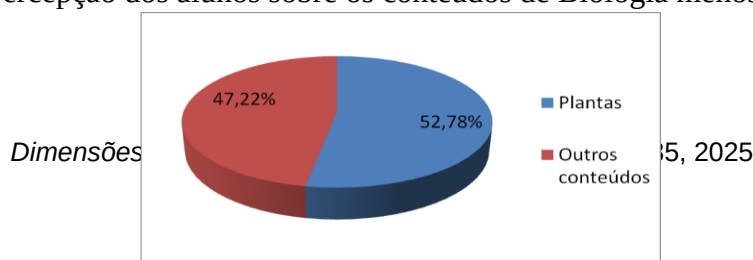
A turma da segunda série C da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha-AL era composta por 50% de alunos do sexo masculino e 50% do sexo feminino, com idades entre 16 e 18 anos.

A turma era bastante entrosada, assídua, dinâmica e apresentava bons relacionamentos interpessoais. A maioria dos alunos demonstrava interesse pelas aulas, obedecia às normas da escola e possuía afinidade com as atividades práticas. Durante as atividades em grupo, mantinham-se concentrados, focados e realizavam as tarefas propostas com dedicação e empenho. Além disso, gostavam de se expressar, apresentar trabalhos e participar das discussões em sala de aula.

Após a análise do questionário diagnóstico, constatou-se que 100% dos alunos gostavam da disciplina de Biologia, considerando-a importante para sua formação. No entanto, em relação à afinidade com os conteúdos ministrados na segunda série sobre os seres vivos, 52,78% dos estudantes consideraram as plantas o tema menos interessante, enquanto os 47,22% restantes citaram outros conteúdos como menos atrativos (Gráfico 1). Esses dados indicam a presença da chamada "impercepção botânica", um fenômeno que pode interferir nos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Wandersee e Schussler (2001), a "impercepção botânica" refere-se à dificuldade das pessoas em perceber as plantas no ambiente ao seu redor, tornando-se incapazes de reconhecer a importância desses vegetais para a Biosfera. Muitas vezes, as plantas são consideradas inferiores aos animais, o que pode impactar negativamente a valorização do ensino de Botânica.

Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre os conteúdos de Biologia menos interessantes.



fonte: Elaborado pelos autores.

Os animais foram citados como o grupo mais interessante por 61,11% dos alunos, enquanto 38,89% preferiram outros grupos de seres vivos. Desses, apenas 5,55% demonstraram maior afinidade pelos vegetais, um percentual significativamente baixo. Segundo Gonçalves e Lorenzi (2007), isso pode ocorrer porque os processos biológicos das plantas são complexos e pouco compreendidos.

Além disso, a terminologia técnica, a falta de materiais didáticos atrativos e a ausência de conexão com a realidade dos alunos dificultam o aprendizado. A semelhança anatômica dos animais com os seres humanos e sua capacidade de interação também os tornam mais interessantes.

Embora 66,7% dos alunos tenham reconhecido a importância da Botânica, 33,3% não a consideraram relevante. Para Uno (2009), esse desinteresse reflete o *analfabetismo botânico*, caracterizado pelo desconhecimento e desvalorização do tema. Quanto ao estudo das plantas na educação básica, 83,33% dos alunos afirmaram já tê-lo feito, enquanto 16,67% não lembravam ou não estudaram. Além disso, 86,1% consideraram os termos botânicos difíceis, e apenas 13,9% os acharam acessíveis.

Na identificação da morfologia vegetal, houve equívocos. Em relação às raízes, 97,22% dos alunos conheciam pelo menos um exemplo, mas 2,78% não souberam responder. As mais citadas foram “macaxeira” e “batata-doce”, porém, erroneamente, tubérculos como “gengibre” e “inhame” foram mencionados como raízes. Para os caules, 75% dos alunos não reconheceram nenhum tipo, enquanto 25% identificaram ao menos um, mas registraram respostas incorretas como “jaca” e “milho”. Sobre folhas, 88,89% citaram exemplos como “alface” e “coentro”, mas houve confusão com estruturas como “couve-flor”. Em relação às flores, 86,11% não souberam responder, e 13,89% mencionaram exemplos, mas com erros, como “macaxeira”.

No reconhecimento dos frutos, todos os alunos citaram pelo menos um exemplo, sem distinguir tipos ou classificações. Para sementes, 87,88% identificaram ao menos uma, sendo “milho” e “feijão” as mais citadas, mas nomes inadequados como “ouricuri” e “abacaxi” também apareceram. Sobre os nomes científicos e famílias botânicas, 100% dos alunos desconheciam qualquer informação. No conceito de Ciência, 63,89% deram respostas superficiais, e 36,11% não souberam responder.

A linguagem científica é fundamental para a compreensão da Botânica, permitindo entender padrões morfológicos, diversidade e impactos ambientais. O domínio dessa linguagem contribui para a *alfabetização científica (AC)*, possibilitando um olhar crítico e a tomada de decisões conscientes sobre a preservação dos ecossistemas.

Sobre o método científico, apenas 2,78% dos alunos conseguiram defini-lo corretamente, enquanto 97,22% não souberam responder. Quanto às suas etapas, 100% desconheciam. Em relação à sua finalidade, 8,3% associaram à “produção do conhecimento”, e 91,7% não tinham conhecimento sobre o tema. No conceito de pesquisa científica, 41,7% não conheciam a definição, enquanto 58,3% deram respostas superficiais, relacionando a Ciência apenas a “conhecimento” e ao “trabalho de pesquisadores”.

Quanto à viabilidade de pesquisas científicas na escola, 27,8% acreditavam que não era possível, enquanto 72,2% afirmaram que sim, desde que houvesse investimentos em laboratórios, equipamentos e capacitação docente. Nesse sentido, destaca-se a importância de infraestrutura e formação continuada de professores para efetivar a AC no ensino.

Após a análise do questionário diagnóstico, os alunos participaram de uma oficina voltada à explanação dos conteúdos e finalização do projeto de IC. Durante essa atividade, formularam quatro hipóteses principais: 1 - “Na feira podem ser encontradas mais de 50 espécies de plantas.” 2- “Existem muitas plantas medicinais comercializadas na feira.” 3- “A maior parte das plantas da feira é destinada à alimentação humana.” 4- “As plantas da Caatinga vendidas na feira livre possuem propriedades medicinais para tratar doenças como gripes e dores de barriga.”

Durante a oficina, abordou-se a Ciência como uma construção histórico-social, alinhando-se ao Eixo II da AC. Foram observados indicadores sugeridos por Sasseron e Carvalho (2008), como *levantamento de hipóteses* e *previsão*, exemplificados pela fala do Aluno 05: “Pelo meu conhecimento, vamos encontrar um grande número de raízes e frutos na feira.”

Como produto final da oficina, os alunos elaboraram desenhos sobre a morfologia das plantas, reforçando conceitos discutidos. Segundo Cappelle e Munford (2015), produções visuais fazem parte da construção científica.

Na fase de coleta de dados da pesquisa de IC na feira livre, foram entrevistados 30 comerciantes, com idades entre 18 e 75 anos, sendo a maioria mulheres. Os dados foram

discutidos em sala, e as espécies foram catalogadas e classificadas, aprimorando o conhecimento dos alunos sobre morfologia e taxonomia vegetal.

O trabalho em equipe favoreceu a troca de conhecimentos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Durante a investigação, os alunos confirmaram suas hipóteses, evidenciando a ocorrência do *teste de hipóteses* como indicador da AC. No decorrer das análises, outros três indicadores foram observados: *seriação, organização e classificação de informações*, como demonstrado pela fala do Aluno 10 ao sugerir a ordenação dos dados coletados: “Professor, o ideal é separarmos as espécies por famílias, em ordem alfabética, depois colocamos para que elas servem e também seus nomes populares. É para ficar mais organizado.”

Esses indicadores convergiram com o próprio trabalho científico, evidenciando que abordagens investigativas em IC podem contribuir para a promoção da AC. Como resultado do trabalho de campo, foram registrados 113 táxons, distribuídos em 46 famílias, sendo a mais representativa a Fabaceae, com 19 espécies. Do total, 67 espécies foram descritas como medicinais, cujas informações, como nome científico e popular, parte utilizada e forma de uso, foram registradas pelos alunos na Tabela 1.

Tabela 1 – Lista das espécies ocorrentes na Feira livre de Pariconha - AL.

FAMÍLIA		Nome científico	nome popular	Parte utilizada	Potencial*	Uso Medicinal	Forma de utilização*
Amaranthaceae	1.	<i>Beta vulgaris</i> L.	beterraba	raízes	Al	-	-
Actinidiaceae	2.	<i>Actinidia deliciosa</i> (A.Chev.) C.F.Liang & A.R.Ferguson	kiwi	Frutos	Al	-	-
Amaryllidaceae	3.	<i>Allium sativum</i> L.	alho	bulbos	Al e Md	gripe e inflamações.	D
	4.	<i>Allium cepa</i> L.	cebola	bulbos	Al e Md	gripe e inflamações.	D
	5.	<i>Allium schoenoprasum</i> L.	cebolinha	folhas	Al e Md	inflamações.	I
Anacardiaceae	6.	<i>Anacardium occidentale</i> L.	caju	pseudofrutos e frutos	Al e Md	gripe e inflamações.	M e T
	7.	<i>Mangifera indica</i> L.	manga	frutos	Al	-	-
	8.	<i>Myracrodruon urundeuva</i> Allemão	aroeira	casca	Md	cicatrizante, antibiótico.	I, D, M e T
	9.	<i>Spondias purpurea</i> L.	seriguela	frutos	Al	-	-
	10.	<i>Spondias tuberosa</i> Arruda	umbu	folhas e frutos	Al e Md	diarreias e verminoses.	I, M e T
Annonaceae	11.	<i>Annona squamosa</i> L.	pinha	frutos	Al	-	-
Apiaceae	12.	<i>Anethum graveolens</i> L.	endro	sementes	Al e Md	problemas no útero e inflamações.	I e M
	13.	<i>Coriandrum sativum</i> L.	coentro	folhas e sementes	Al e Md	Problemas intestinais.	I e M
	14.	<i>Cuminum cyminum</i> L.	cominho	sementes	Al	-	-
	15.	<i>Daucus carota</i> L.	cenoura	raízes	Al	-	-
	16.	<i>Petroselinum crispum</i> (Mill.) Fuss	salsinha	folhas	Al	-	-

DOURADO, D.A.O.; ALMEIDA. C.F.C.B.R
A Botânica da feira livre: alfabetização e iniciação científica na educação básica

	17.	<i>Pimpinella anisum</i> L.	erva-doce	frutos	Md	problemas intestinais e calmante	I
Apocynaceae	18.	<i>Aspidosperma pyrifolium</i> Mart. & Zucc.	pereiro	cascas	Md	problemas de pele.	I, M e T
Arecaceae	19.	<i>Cocos nucifera</i> L.	coco	frutos	Al	-	-
	20.	<i>Syagrus coronata</i> (Mart.) Becc.	ouricuri	frutos	Al	-	-
Asteraceae	21.	<i>Baccharis trimera</i> (Less.) DC.	carqueja	folhas	Md	úlceras, diabetes, gordura no fígado.	I e D
	22.	<i>Cynara scolymus</i> L.	alcachofra	folhas	Md	hipertensão e dor nos ossos.	I e D
	23.	<i>Lactuca sativa</i> L.	alface	folhas	Al e Md	calmante	I
	24.	<i>Matricaria chamomilla</i> L.	camomila	flores	Md	calmante, problemas digestórios e hipertensão.	I e D
Brassicaceae	25.	<i>Brassica oleracea</i> L. var. <i>acephala</i> DC	couve	folhas	Al	-	-
	26.	<i>Brassica oleracea</i> L. var. <i>botrytis</i>	couve-flor	botões florais	Al	-	-
	27.	<i>Brassica oleracea</i> L. var. <i>capitata</i>	repolho	folhas	Al	-	-
	28.	<i>Brassica oleracea</i> L. var. <i>italica</i> Plenck	brócolis	botões florais	Al	-	-
Bignoniaceae	29.	<i>Eruca sativa</i> Mill.	rúcula	folhas	Al	-	-
	30.	<i>Handroanthus impetiginosus</i> (Mart. ex DC.) Mattos	ipê-roxo	cascas	Md	psoríase, queimaduras, inflamações oculares e problemas de pele.	I, D e M
Bixaceae	31.	<i>Bixa orellana</i> L.	colorau	sementes	Al	-	-
Bromeliaceae	32.	<i>Ananas comosus</i> (L.) Merr.	abacaxi	infrutescências	Al	-	-
Burseraceae	33.	<i>Commiphora leptophloeos</i> (Mart.) J.B. Gillett	imburana-de-cambão	cascas	Md	gastrite, úlceras, tosse e cicatrizante.	I, M e T
Caricaceae	34.	<i>Carica papaya</i> L.	mamão	frutos	Al	-	-
Celastraceae	35.	<i>Maytenus ilicifolia</i> Mart. ex Reissek	espineira-santa	raízes	Md	dores no estômago, asma e úlceras.	-
Convolvulaceae	36.	<i>Ipomoea batatas</i> (L.) Lam.	batata-doce	raízes	Al	-	-
Cucurbitaceae	37.	<i>Cucurbita</i> spp.	abóbora	frutos	Al	-	-
	38.	<i>Sechium edule</i> (Jacq.) Sw.	chuchu	frutos	Al	-	-
	39.	<i>Cucumis anguria</i> L.	maxixe	frutos	Al	-	-
	40.	<i>Citrullus lanatus</i> (Thunb.) Matsum. & Nakai	melancia	frutos	Al	-	-
	41.	<i>Cucumis melo</i> L.	melão	frutos	Al	-	-
Dioscoreaceae	42.	<i>Cucumis sativus</i> L.	pepino	frutos	Al	-	-
Euphorbiaceae	43.	<i>Dioscorea</i> spp.	inhame	tubérculos	Al	-	-
	44.	<i>Croton blanchetianus</i> Baill	marmeleiro	cascas	Md	dores no estômago, enjoos, diarreia.	-
	45.	<i>Manihot esculenta</i> Crantz	mandioca ou macaxeira	raízes	Al	-	-
Fabaceae	46.	<i>Amburana cearensis</i> (Allemão) A.C.Sm.	imburana-de-cheiro	cascas e sementes	Md	Inflamações , dor de barriga e problemas de próstata.	I, D, M e T
	47.	<i>Anadenanthera colubrina</i> (Vell.) Brenan	angico	cascas	Md	tosse, secreção no peito, asma e problemas no útero.	I, M e T
	48.	<i>Arachis hypogaea</i> L.	amendoim	sementes	Al	-	-
	49.	<i>Bauhinia forficata</i> Link	mororó ou	folhas e cascas	Md	diabetes, infecções	-

		pata de vaca			urinárias e ajuda a diminuir o colesterol.	
	50. <i>Cajanus cajan</i> (L.) Huth	andu	sementes	Al	-	-
	51. <i>Stryphnodendron adstringens</i> (Mart.) Coville	barbatimão	cascas	Md	dores e problemas no útero.	I e M
	52. <i>Dioclea grandiflora</i> Mart. ex Benth.	mucunã	sementes	Md	dores, tremores e problemas na próstata.	M e T
	53. <i>Erythrina vellutina</i> Willd.	mulungu	cascas	Md	calmante, combate verminoses, tosse e problemas respiratórios.	I e M
	54. <i>Hymenaea cangaceira</i> R.B.Pinto, Mansano & A.M.G.Azevedo	jatobá	cascas	Md	anemia e problemas respiratórios.	I, M e T
	55. <i>Libidibia ferrea</i> (Mart. ex Tul.) L.P.Queiroz	pau-ferro	cascas	Md	dor nos ossos, úlceras, inflamação no fígado e bronquite.	I, M e T
	56. <i>Mimosa ophthalmocentra</i> Mart. ex Benth.	embira	cascas	Md	problemas de coluna, pedras nos rins.	I, M e T
	57. <i>Mimosa tenuiflora</i> (Willd.) Poir.	jurema-preta	cascas	Md	queimaduras e problemas de pele.	M e T
	58. <i>Phaseolus vulgaris</i> L.	feijão	sementes	Al	-	-
	59. <i>Pterodon emarginatus</i> Vogel	sucupira	cascas e sementes	Md	dores nos ossos, problemas urinários, respiratórios e verminoses.	M e T
	60. <i>Senna alexandrina</i> Mill.	sena ou sene	folhas	Md	laxante.	I e M
	61. <i>Tamarindus indica</i> L.	tamarindo	frutos	Al	-	-
	62. <i>Vigna unguiculata</i> (L.) Walp.	feijão-de-corda	sementes	Al	-	-
Lauraceae	63. <i>Cinnamomum verum</i> J.Presl	canela	casca	Al e Md	problemas digestórios e cólicas menstruais.	I, M e T
	64. <i>Laurus nobilis</i> L.	louro	folhas	Al e Md	ajuda na digestão, combate problemas hepáticos.	I
	65. <i>Persea americana</i> Mill.	abacate	frutos	Al	-	-
Lamiaceae	66. <i>Salvia rosmarinus</i> Spenn.	alecrim	folhas e flores	Md	problemas digestórios, sinusite, asma, bronquite.	I
	67. <i>Ocimum campechianum</i> Mill.	alfavaca	folhas	Md	gripe, sinusite, febre, gastrite e infecções intestinais.	I
	68. <i>Lavandula angustifolia</i> Mill.	alfazema	flores	Md	dores, cólicas e calmante.	I
	69. <i>Mentha piperita</i> L.	hortelã	folhas	Md	gripes, resfriados e problemas respiratórios.	I
	70. <i>Ocimum basilicum</i> L.	manjerição	folhas	Al e Md	gripes e resfriados	I
	71. <i>Origanum vulgare</i> L.	orégano	folhas	Al e Md	inflamação de útero, infecções urinárias, problemas digestórios.	I

DOURADO, D.A.O.; ALMEIDA. C.F.C.B.R
A Botânica da feira livre: alfabetização e iniciação científica na educação básica

	72.	<i>Plectranthus barbatus</i> Andrews	boldo	folhas	Md	problemas gastrointestinais.	I
Linaceae	73.	<i>Linum usitatissimum</i> L.	linhaça	sementes	Md	inflamações e prisão de ventre.	M
Malpighiaceae	74.	<i>Malpighia emarginata</i> DC.	acerola	frutos	Al e Md	gripe.	M
Malvaceae	75.	<i>Abelmoschus esculentus</i> (L.) Moench	quiabo	frutos	Al	-	-
	76.	<i>Hibiscus sabdariffa</i> L.	hibisco	flores	Md	inflamações, prisão de ventre, cólicas e dores abdominais, infecções urinárias, diurético e calmante.	I
Melastomataceae	77.	<i>Miconia albicans</i> (Sw.) Triana	canela-de-velho	folhas	Md	inflamações e problemas nos ossos	I
Moraceae	78.	<i>Morus nigra</i> L.	amora-preta	folhas	Md	diabetes, hipertensão, alivia os sintomas da menopausa.	I
	79.	<i>Artocarpus heterophyllus</i> Lam.	jaca	frutos	Al	-	-
Moringaceae	80.	<i>Moringa oleifera</i> Lam.	moringa	folhas	Md	inflamações e hipertensão.	I
Musaceae	81.	<i>Musa spp.</i>	banana	pseudofrutos	Al	-	-
Myristicaceae	82.	<i>Myristica fragrans</i> Houtt.	noz-moscada	sementes	Al e Md	problemas intestinais e cólicas.	I e D
Myrtaceae	83.	<i>Syzygium aromaticum</i> (L.) Merr. & L.M.Perry	cravo-da-índia	botões florais	Al e Md	problemas na garganta.	I, D, M e T
	84.	<i>Eucalyptus spp.</i>	eucalipto	folhas	Al e Md	febre, cansaço, dor no corpo e problemas respiratórios.	I
Olacaceae	85.	<i>Psidium guajava</i> L.	goiaba	frutos	Al e Md	diarreias.	I
	86.	<i>Ximenia americana</i> L.	ameixa-da-caatinga	casca	Md	inflamação do útero e infecções de pele.	I
Passifloraceae	87.	<i>Passiflora edulis</i> Sims	maracujá	frutos	Al e Md	ansiedade e insônia .	M
Poaceae	88.	<i>Saccharum officinarum</i> L.	cana-de-açúcar	colmos	Al	-	-
	89.	<i>Cymbopogon citratus</i> (DC.) Stapf	capim-santo	folhas	Md	dor, febre, inflamações, problemas estomacais.	I
Phytolaccaceae	90.	<i>Zea mays</i> L.	milho	sementes	Al	-	-
	91.	<i>Petiveria alliacea</i> L.	tipi	folhas	Md	dor, gripe, reumatismo e sinusite e ação inseticida.	I
Piperaceae	92.	<i>Piper nigrum</i> L.	pimenta-do-reino	frutos	Al	-	-
Punicaceae	93.	<i>Punica granatum</i> L.	romã	frutos	Al e Md	inflamações na garganta.	-
Rosaceae	94.	<i>Malus domestica</i> (Suckow) Borkh.	maçã	pseudofrutos	Al	-	-
	95.	<i>Fragaria x ananassa</i> Duchesne ex Rozier	morango	infrutescência	Al	-	-
	96.	<i>Pyrus spp.</i>	pera	pseudofrutos	Al	-	-
Rubiaceae	97.	<i>Morinda citrifolia</i> L.	noni	frutos	Md	febre, problema nos ossos, diabetes, auxilia no	M

						emagrecimento.	
Rutaceae	98. <i>Coutarea hexandra</i> (Jacq.) K.Schum.	quina-quina	cascas	Md		inflamações, sinusite e cicatrizante.	I
	99. <i>Ruta graveolens</i> L.	arruda	folhas	Md		diarreias e verminoses.	I
	100. <i>Citrus sinensis</i> (L.) Osbeck	laranja	frutos	Al e Md		gripes e resfriados.	I e M
	101. <i>Citrus aurantifolia</i> (Christm.) Swingle	limão-galego	frutos	Al e Md		gripes e resfriados.	I e M
	102. <i>Citrus reticulata</i> Blanco	tangerina	frutos	Al e Md		gripes e resfriados.	I e M
Sapotaceae	103. <i>Sideroxylon obtusifolium</i> (Humb. ex Roem. & Schult.) T.D. Penn	quixabeira	cascas	Md		inflamações, hematomas, diabetes, problemas nos rins, útero, ovário e corrimento vaginal.	I, D, M e T
Schisandraceae	104. <i>Illicium verum</i> Hooker. f.	anis-estrelado	frutos	Md		diarreias, inflamações, diurético e expectorante.	I
Solanaceae	105. <i>Solanum tuberosum</i> L.	batatinha ou batata inglesa	tubérculos	Al		-	-
	106. <i>Solanum melongena</i> L.	berinjela	frutos	Al e Md		hipertensão e auxilia no emagrecimento.	M
	107. <i>Capsicum chinense</i> Jacq.	pimenta de cheiro	frutos	Al		-	-
	108. <i>Capsicum annuum</i> L.	pimentão	frutos	Al		-	-
	109. <i>Capsicum frutescens</i> L.	pimenta malagueta	frutos	Al e Md		dores, auxilia na digestão, perda de peso e problemas do coração.	M
Vitaceae	110. <i>Solanum lycopersicum</i> L.	tomate	frutos	Al		-	-
	111. <i>Vitis vinifera</i> L.	uva	frutos	Al e Md		fortalece o coração	M
Zingiberaceae	112. <i>Curcuma longa</i> L.	açafrão	raízes	Al e Md		inflamações e diabetes.	I
	113. <i>Zingiber officinale</i> Roscoe.	gengibre	rizomas	Al e Md		gripes e enjoos.	D e M

*As abreviações usadas na tabela referem-se a: **Al** – alimentação; **Md** – Medicinal; **I** – infusão; **D** – decocção; **M** – molho e **T** – tintura. Fonte: Elaborado pelos autores.

Os jovens apresentam pouco interesse pelo tratamento com as plantas medicinais, dessa forma, desconhecem suas potencialidades, sendo essas informações, na maioria das vezes, detidas pelos mais velhos (Amorozo, 1996; Oliveira *et al.*, 2012).

Neste estudo, as espécies medicinais também foram classificadas em endêmicas e exóticas, com o auxílio do banco de dados do *Brazil Flora Group* (2019), o que colaborou para que os alunos compreendessem a importância das plantas do bioma Caatinga.

De acordo com Oliveira e Coutinho (2006), a utilização de plantas com potencial medicinal é de grande relevância, não apenas por resgatar o patrimônio natural e cultural de um povo, mas também para um maior aproveitamento dos recursos terapêuticos e naturais pelas pessoas, além de contribuir para a proteção da biodiversidade por meio do seu cultivo.

De acordo com os eixos estruturantes elaborados por Miller (1998) e Sasseron e Carvalho (2008), uma pessoa pode ser considerada alfabetizada cientificamente quando compreende as terminologias e conceitos científicos, a natureza das Ciências e dos processos de produção científica, além das relações entre *Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA)*. Motokane (2015) afirma que é importante ressaltar que a *Alfabetização Científica (AC)* não tem como objetivo a formação de cientistas, mas sim proporcionar que o aluno possa entender o mundo sob o ponto de vista da Ciência.

Dessa forma, foi percebido um maior domínio dos alunos sobre as terminologias científicas relacionadas às famílias botânicas e aos nomes científicos das espécies, o que contempla o *EIXO I*, bem como a compreensão das etapas relacionadas à produção da Ciência, que foram observadas na: a) elaboração de objetivos e materiais e métodos; b) coleta e processamento de dados; c) análise e discussão dos resultados; d) considerações finais; e) redação, preparação de banners e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

As ações citadas acima também se correlacionam ao *EIXO II*, na medida em que demonstram a compreensão da natureza das Ciências e dos diversos fatores que circundam sua prática, além da utilização de métodos científicos como requisito formador do pensamento crítico e do sujeito autônomo.

Todas essas fases se entrelaçaram com os indicadores de *AC*, na própria ação do fazer científico. As apresentações foram importantes, pois nenhum dos estudantes havia trabalhado com um projeto de *Iniciação Científica (IC)* no decorrer de suas trajetórias estudantis. Para Zômpero e Laburu (2011), o ensino investigativo permite aos estudantes participarem de atividades que se aproximam de saberes próprios da Ciência.

A investigação é uma das etapas da produção científica que, quando aliada ao ensino, fornece subsídios que contemplam os três eixos estruturantes da *AC*, além de proporcionar que os conteúdos de Biologia sejam trabalhados de forma integrada e contextualizada (SCARPA; SILVA, 2013).

Como resultado desse trabalho realizado em sala, foram elaborados seis estandes e dois banners para apresentação na Feira de Ciências no ambiente escolar. A temática sugerida foi: "*IC na Escola: Tecnologia, Ciência e Vida*". Essa foi a primeira vez que um tema relacionado à *IC* foi trabalhado na escola (*EIXO II*).

Os estudantes explicaram suas temáticas para os integrantes da comunidade escolar, e observou-se um significativo desenvolvimento do potencial argumentativo dos mesmos em

relação a termos e conceitos científicos (*EIXO I*). Cada grupo explanou, de forma didática, aspectos sobre as raízes, caules, folhas, flores, inflorescências, frutos, pseudofrutos, sementes e plantas medicinais. Além disso, uma equipe contextualizou a importância desses vegetais para a cultura e o bioma local, com um estande chamado "*Da Feira para nossos pratos*", onde, de forma dinâmica, trouxeram para esse ambiente "*A cozinha da Vovó Izaura*".

Esse espaço apresentava um enfoque em CTSA, com informações científicas sobre as espécies comercializadas na feira, bem como receitas de comidas, chás locais e dicas sustentáveis de preservação transmitidas por um *Data Show*, além de artefatos que fazem parte da cultura sertaneja (*EIXO III*).

Nesse estande, foram apresentadas informações sobre o mundo natural (*Ciências e Ambiente*), aspectos do cotidiano (*Sociedade*) e a ação do homem sobre o espaço em que se vive, com apresentações realizadas por meio de equipamentos tecnológicos (*Tecnologia*). As CTSA podem utilizar fatos do dia a dia para entender os processos naturais, usando a tecnologia para popularizar e democratizar as Ciências. De acordo com Sasseron e Carvalho (2011), uma das formas de fomentar a didática no ensino de Ciências com base em uma abordagem CTSA é o uso de propostas investigativas para a resolução de problemas.

Todo e qualquer discurso em que o estudante e o educador apresentam suas opiniões em aula, descrevem ideias, hipóteses e evidências, justificam ações ou conclusões a que tenham chegado e explicam os resultados alcançados (Sasseron; Carvalho, 2008).

Dessa forma, as explicações dos alunos no evento e as respostas aos questionamentos que surgiram foram dadas de forma clara e precisa. Na situação descrita abaixo, observou-se a presença de dois indicadores, *explicação* e *justificativa*, nas seguintes falas dos alunos: Professor A: – “Por que vocês realizaram este trabalho?” Aluno 12: – “Para entendermos quais plantas são encontradas na feira livre de nossa cidade e sua importância para nós. Elas têm inúmeras funções, tanto na alimentação quanto na produção de medicamentos.” Aluna 23: – “Para estudarmos melhor os conteúdos da Botânica, as partes das plantas que são vendidas na feira, seus nomes científicos e das famílias. Para melhorar o conhecimento que já temos.”

As duas afirmações deixam clara uma *explicação* para o professor, que também justifica a necessidade da realização deste trabalho. Esses indicadores tiveram relevância na apresentação dos estandes e dos banners nos eventos.

Ainda na Feira de Ciências, por meio da observação das respostas dos alunos nos questionamentos realizados, foi percebida a presença do indicador *raciocínio lógico*, que é

importante no mundo da pesquisa. Segue uma situação: Professor B: – “Por que estas plantas medicinais são comercializadas na feira?” Aluno 07: – “Porque a feira é um lugar onde as pessoas se encontram no sábado. E sabem que provavelmente vão encontrar as plantas medicinais que querem para tratar suas doenças.”

No mesmo estande, outro professor questionou uma aluna, na seguinte abordagem: Professor A: – “De onde vêm essas plantas medicinais que são vendidas na feira? Sua extração traz prejuízo para o meio ambiente?” Aluna 32: – “A maioria das plantas vem da própria Caatinga. Outras pessoas plantam. Minha mãe planta. Se retirarem do ambiente e não realizarem o reflorestamento, muitas espécies podem desaparecer. Quanto mais se retira, menos se tem. Dessa forma, é necessário alertar as pessoas sobre esse fato.”

Na situação, foi observado o aparecimento do *raciocínio proporcional*, onde a aluna enfatizou a ideia de proporcionalidade em seu argumento, ressaltando a interligação entre a ação e a consequência antrópica e a interdependência que pode existir entre elas, o que indicou apropriação de ideias em caráter científico.

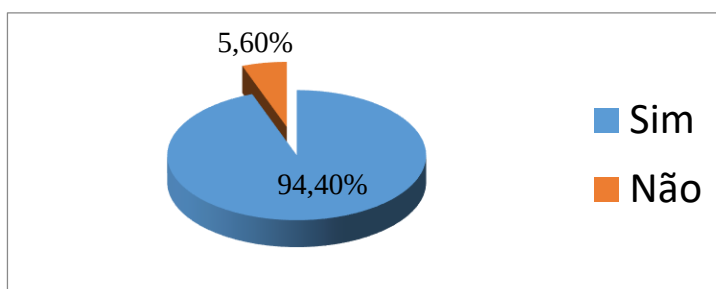
Pela primeira vez, um trabalho de *Iniciação Científica (IC)* desenvolvido por alunos da escola foi apresentado na Feira de Ciências do Estado de Alagoas - FECEAL em Maceió, demonstrando a relevância da pesquisa realizada pelos discentes. O potencial argumentativo e o domínio do conteúdo foram observados nos dois alunos que representaram a turma no evento, explicando e justificando suas ideias de forma segura e precisa.

Após a divulgação científica, refletiu-se sobre como o projeto poderia contribuir para a sociedade. Desse modo, a elaboração do *Jogo da Botânica* e do *HQ*, intitulado "*A Botânica do Cotidiano: Um Passeio na Feira Livre*", foi um passo importante e motivador para os alunos, numa perspectiva em que o conhecimento adquirido no projeto poderia auxiliar professores e alunos da *Educação Básica (EB)*. A produção desses materiais demonstrou que os alunos apresentavam domínio dos conteúdos trabalhados no projeto de *IC* e conseguiram fazer conexões entre os conceitos científicos, o cotidiano, as relações com o meio ambiente e a utilização de tecnologias digitais para a produção dos materiais (*EIXO III*).

Para finalizar as atividades do projeto de *IC*, foi aplicado um questionário avaliativo, que evidenciou melhorias na compreensão de termos e conceitos da Botânica, na compreensão do método científico e da natureza das Ciências, demonstrando que a *Alfabetização Científica (AC)* está sendo promovida.

No questionário avaliativo, 94,4% dos alunos afirmaram que o trabalho de *IC* os fez gostar mais da área de Botânica, enquanto apenas 5,6% responderam que não (Gráfico 2), demonstrando que atividades práticas podem modificar concepções sobre temas nas áreas de Biologia.

Gráfico 2 – Impacto das atividades de Iniciação Científica no interesse dos alunos pela Botânica.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao justificarem por que aprenderam a gostar mais da área de Botânica, a aluna 19 fez a seguinte colocação: “Porque muita coisa eu não sabia, como os nomes científicos das plantas, a existência de inflorescências, infrutescências, pseudofrutos...”. Enquanto isso, a aluna 23 afirmou: “Por ter me proporcionado maior conhecimento sobre as plantas. Isso agrega bastante no meu dia a dia.” Por outro lado, a aluna 36 enfatiza: “Porque é muito importante saber informações que nos ajudem a reconhecer algumas plantas de nossa região.”

Os três alunos, em suas falas, fizeram colocações importantes que reforçam os aspectos gerais do *EIXO I*, relacionados ao conhecimento científico, aos termos e conceitos que os alunos possam aplicar de modo apropriado no seu cotidiano, possibilitando a compreensão de diversas situações. Nas afirmações analisadas, a aluna 19 consegue entender a importância da classificação morfológica em Botânica; para a aluna 23, esse conhecimento ganha sentido em sua vida, fazendo parte de seu cotidiano; já a aluna 36 consegue fazer uma correlação do que foi aprendido com o meio em que vive.

Todos os alunos (100%) consideraram a Botânica importante para suas vidas, uma mudança significativa em relação ao questionário diagnóstico. As justificativas para essa unanimidade foram diversas, pois eles compreendem que a Botânica é essencial no cotidiano, na produção de roupas, medicamentos, alimentação, ornamentação de espaços, no discernimento das plantas perigosas, na identificação de estruturas morfológicas e na compreensão da nomenclatura científica.

Além disso, o estudo da Botânica fornece subsídios necessários para a proteção e preservação de espécies. Essa percepção fornece dados importantes que podem contribuir para o combate à *cegueira botânica* e ao *analfabetismo botânico* entre os estudantes.

Sobre se as aulas de campo e práticas colaboraram para uma melhor compreensão da Botânica, 100% responderam que sim. Dessa forma, as atividades de IC, indissociáveis da AC, podem propiciar uma aprendizagem significativa, reduzindo as dificuldades observadas nos alunos na articulação dos aspectos teóricos e práticos. A aluna 19, sobre esse tópico, fez a seguinte afirmação: “Sim. Porque quando a pessoa entra em contato com a planta, é mais fácil compreendê-la, levantar hipóteses e sustentar um estudo sobre ela, pois está vendo na prática quais são seus traços e formas.”

Os problemas de classificação de raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes tiveram uma grande melhoria, sendo que 86,11% dos alunos conseguiram citar corretamente estruturas pertencentes a cada categoria.

Quanto à nomenclatura de termos botânicos, os discentes citaram 17 nomes de famílias, sendo *Poaceae*, *Bromeliaceae* e *Lauraceae* as mais representativas. Em relação aos nomes científicos, foram citados 19 táxons, sendo *Zea mays* (milho) e *Allium sativum* (alho) os mais referidos pelos estudantes. É importante ressaltar que, no início da pesquisa, os alunos desconheciam qualquer tipo de nomenclatura de espécies e famílias. Trabalhos de IC na área de Botânica desenvolvidos na escola podem fornecer conhecimentos para que o aprendizado de termos técnicos seja efetivado.

Quando perguntados sobre o que é Ciência e por que a Biologia faz parte desse grupo, 86,11% dos alunos correlacionaram a Ciência a “uma prática organizada de forma sistemática que gera conhecimentos”, enquanto 13,89% não souberam responder. A maior parte dos alunos respondeu que a Biologia é uma Ciência porque estuda os seres vivos em seu ambiente, associando-a ao método científico. Isso pode ser observado na colocação do aluno 34: “Ciência é um sistema onde se adquire conhecimento baseado no método científico. A Biologia é considerada uma ciência porque estuda a vida em todas as suas formas e níveis e porque segue o método.”

Sobre o conhecimento dos aspectos do método científico, 97,2% dos alunos responderam fazendo algum tipo de associação a “regras” e “normas” utilizadas para a produção da Ciência, enquanto 2,8% não souberam responder. Neste contexto, 94,4% dos

estudantes citaram pelo menos quatro etapas do método, relacionando-o à compreensão, identificação, investigação, comprovação e refutação de fatos.

A compreensão do método científico contribui para o entendimento do processo de construção do conhecimento e da natureza das Ciências. Isso é essencial para o desenvolvimento da AC, visto que uma pessoa alfabetizada cientificamente consegue diferenciar conhecimentos científicos do senso comum e entende a importância de ambos no dia a dia, evitando o negacionismo e a disseminação de falsas notícias.

Quanto à definição de pesquisa científica e sua função, 100% dos estudantes a associaram a um processo investigativo que serve para compreender fenômenos, gerar novas descobertas e identificar e solucionar problemas. Eles entendem que é possível trabalhar com pesquisa científica na escola.

Por fim, todos os estudantes (100%) afirmaram que conseguem fazer associações entre o conhecimento científico da área da Botânica e as estruturas vegetais comercializadas na feira livre, enfatizando que esses saberes fazem parte de seu cotidiano e estão presentes nas mais diversas situações, além de contribuírem para a preservação do meio ambiente.

A *educação do campo* exige práticas pedagógicas que respeitem os saberes tradicionais e os integrem ao ensino formal, promovendo um aprendizado contextualizado e significativo. No caso dos estudantes de comunidades rurais, o conhecimento sobre plantas está diretamente ligado à sua vivência cotidiana, seja na alimentação, no uso medicinal ou na produção agrícola. Metodologias que utilizam espaços não formais de aprendizagem, como a feira livre, permitem que os alunos percebam a ciência presente no seu dia a dia, facilitando a construção do conhecimento.

4 Considerações finais

Com base no que foi exposto, é possível enfatizar que as propostas de Iniciação Científica (IC) fornecem subsídios sólidos para a promoção da Alfabetização Científica (AC), permitindo que os alunos desenvolvam um olhar investigativo sobre a Ciência. Nesta pesquisa, os indicadores e eixos de AC sugeridos por Sasseron e Carvalho (2008) foram contemplados em diferentes momentos, promovendo um ensino de Ciências contextualizado e de qualidade.

As atividades desenvolvidas estimularam a postura ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando trocas constantes entre o conhecimento popular e o científico. A feira livre, enquanto espaço educativo, se destacou por promover essa conexão,

tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. A produção de materiais didáticos, como a história em quadrinhos (HQ), demonstrou o envolvimento dos alunos, refletindo um amadurecimento na compreensão dos conteúdos de Botânica.

O projeto evidenciou, ainda, que metodologias investigativas podem contribuir para a superação de desafios como a impercepção botânica, ao demonstrar a relevância das plantas para a Biosfera. Além disso, a relação entre educação do campo e alfabetização científica mostrou-se essencial para tornar o ensino mais próximo da realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e fortalecendo sua identidade cultural. Dessa forma, a IC se mostrou um instrumento potente na construção de uma educação científica inclusiva e contextualizada, reafirmando o potencial da escola como espaço de produção do conhecimento.

Referências

- AMOROZO, M. C. M.; REIS, M. S.; FERRI, P. H. A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DISTASI, L. C. (Org.). *Plantas medicinais: arte e ciência - um guia de estudo interdisciplinar*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-68.
- ARAÚJO, G. de A. F. Trajetória histórica conceitual sobre patrimônio imaterial e cultural no Brasil e em Portugal tendo as feiras como lugar de investigação. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 28., 2013, Natal. Anais [...]. Natal: Associação Nacional de História, 2013.
- ARJONA, F. B. S. et al. Aspectos etnobotânicos e biogeografia de espécies medicinais e/ou rituais comercializadas no mercado de Madureira, RJ. *Caminhos da Geografia (UFU. Online)*, Uberlândia, v. 8, p. 41/23-50, 2007.
- BARROSO, G. M. et al. *Sistemática de Angiospermas do Brasil*. 2. ed. Viçosa: UFV, 2002. 3 v.
- BRAZIL FLORA GROUP. *Brazilian Flora 2020 project - Projeto Flora do Brasil 2020*. v. 393.274. Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2021.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento: formação de educadores no MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAPPELLE, V.; MUNFORD, D. Desenhando e escrevendo para aprender Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 123-142, 2015.
- CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PARICONHA. Projeto Político Pedagógico – PPP 2021. Pariconha, 2021.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. Lifelong Science Learning for Adults: The Role of Free-Choice Experiences. In: FRASER, B. J.; CAMPBELL, K. T.; MCROBBIE, J. *Second International Handbook of Science Education*. Chapter 70, v. 1, p. 1063-1134, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, E. G.; LORENZI, H. *Morfologia vegetal: organografia e dicionário ilustrado de morfologia das plantas vasculares*. Nova Odessa: Plantarum, 2007. 416 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JOLY, A. B. *Botânica: Introdução à Taxonomia Vegetal*. São Paulo: Ed. Nacional, 2002. 777 p.

JUDD, W. S. et al. *Sistemática vegetal: Um enfoque filogenético*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 632 p.

KINOSHITA, L. S. et al. (orgs). *A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Carlos: Rima, 2006. 162 p.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2007.

MEMBIELA, P. Sobre la deseable relación entre comprensión pública de la ciencia y alfabetización científica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, Galiza, n. 22, p. 107-111, 2007.

MILLER, J. D. The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science*, Michigan, v. 7, p. 203–223, 1988.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo e formação de educadores: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no Ensino de Ecologia. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, p. 115-138, 2015. ISSN 1983-2117.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

OLIVEIRA, E. R. et al. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais utilizadas pelos moradores do povoado de Manejo, Lima Duarte – MG. *Rev. Bras. Pl. Med.*, Botucatu, v. 14, n. 2, p. 311-320, 2012.

OLIVEIRA, P. S.; COUTINHO, K. R. Conhecimento popular sobre plantas medicinais: tema gerador na educação de jovens e adultos. *ETIC – Encontro de Iniciação Científica*, v. 2, n. 2, 2006.

PERTICARRARI, A.; TRIGO, F. R.; BARBIERI, M. R. A contribuição de atividades em espaços não formais para a aprendizagem de Botânica de alunos do Ensino Básico. *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2011.

RAVEN, P. H.; EICHHORN, S. E.; EVERT, R. F. et al. *Biologia Vegetal*. 8. ed. Guanabara.

ROCKENBACH, M. E. et al. Não se gosta do que não se conhece? A visão de alunos sobre a Botânica. In: *CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 21., Pelotas. Anais [...]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.

SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulus, 2014. 111 p.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. D. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, p. 97-114, 2011. ISSN 1516-7313.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCARPA, D. L.; SILVA, M. B. A Biologia e o ensino de Ciências por investigação: dificuldades e possibilidades. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). *Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 129-152.

SOUZA, V. C.; LORENZI, H. *Botânica Sistemática: Guia ilustrado para identificação das famílias de Angiospermas da flora brasileira em APG II*. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2005. 640 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNO, G. E. Botanical literacy: what and how should students learn about plants? *American Journal of Botany*, v. 96, n. 10, p. 1753-1759, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 162-185, 2025

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin (Online)*, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

ZÔMPERO, A. F.; LABURU, C. E. Atividades investigativas no ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

*Recebido em: 03 abr. 2025.
Aprovado em: 11 ago. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: Aniceia Ribeiro Lima
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*

Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença

*For a mathematical education in/from rural:
with intercessors of the philosophies of difference*

*Para una educación matemática en/desde el campo:
con intercesores de filosofías de la diferencia*

Suelen Assunção Santos¹
0000-0001-7658-8670

RESUMO: Este artigo que se intitula ‘Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença’ emerge da necessidade de (re)pensar a educação do campo, a educação matemática, e a educação matemática dos saberes do campo e que se faz no campo. O conceito de intercessor, para Deleuze, significa intervir, ou seja, fazer interferências – e não exatamente, fazer interseção. A Educação do Campo, por se configurar em um recente plano de investigação, requer estudos no sentido de contornar seu campo teórico para compreender sua racionalidade. Mais recente ainda se trata da articulação entre a Educação do Campo e a Educação Matemática que, por vezes, parece confundir-se com a tendência denominada Etnomatemática. Percebeu-se, numa revisão prévia na literatura e em documentos vigentes que legalizam a Educação do Campo, que não há um consenso, dentre os teóricos e documentos, sobre o que seja ou como deva ser ou como funciona a Educação Matemática no/do Campo. Nem mesmo a configuração ‘Educação Matemática no/do Campo’ parece ser a composição preferida entre os autores, que sugerem pela Etnomatemática quando articula-se ‘Educação Matemática e Educação do Campo’. Não seria a Educação Matemática no/do Campo, uma distinta e nova vertente da Educação Matemática? Não teria, a Educação Matemática no/do Campo, uma força enquanto um novo conceito para além da Etnomatemática? É disso que discorre o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Educação matemática; Filosofia da diferença.

ABSTRACT: This article, entitled ‘For a Mathematical Education in/from rural: with intercessors from the philosophies of difference’ emerges from the need to (re)think rural education, mathematical education, and the mathematical education of rural knowledge and what is done in the rural. The concept of intercessor, for Deleuze, means to intervene, that is, to make interferences – and not exactly, to make intersections. Rural Education, as it is configured in a recent research plan, requires studies in order to circumvent its theoretical field to understand its rationality. Even more recent is the articulation between Rural Education and Mathematical Education, which sometimes seems to be confused with the trend called Ethnomathematics. It was noticed, in a previous review of the literature and current documents that legalize Rural Education, that there is no consensus, among theorists and documents, on what Mathematics Education in/from rural is or should be or how it works. Not even the configuration ‘Mathematics Education in/from rural’ seems to be the preferred composition among the authors, who suggest Ethnomathematics when articulating ‘Mathematics Education and Rural Education’. Wouldn't Mathematics Education in/from rural be a distinct and new aspect of Mathematics Education? Wouldn't Mathematical Education in/from rural have a strength as a new concept beyond Ethnomathematics? This is what the text discusses.

¹ Doutora em Educação (UFRGS). UFRGS. E-mail: (suelen.santos@ufrgs.br)

KEYWORDS: Rural education; Mathematics education; Philosophy of difference.

RESUMEN: Este artículo titulado ‘Por una educación matemática en/desde el campo: con intercesores de las filosofías de la diferencia’ surge de la necesidad de (re)pensar la educación rural, la educación matemática y la educación matemática del saber rural y de lo que ocurre en el campo. El concepto de intercesor, para Deleuze, significa intervenir, es decir, interferir – y no exactamente, cruzarse. La Educación Rural, al ser un plan de investigación reciente, requiere de estudios que sorteen su campo teórico para comprender su racionalidad. Aún más reciente es la articulación entre Educación Rural y Educación Matemática, que en ocasiones parece confundirse con la corriente denominada Etnomatemática. Se advirtió, en una revisión previa de la literatura y documentos vigentes que legalizan la Educación Rural, que no hay consenso, entre teóricos y documentos, sobre qué es o debe ser o cómo funciona la Educación Matemática en/desde el Campo. Ni siquiera la configuración “Educación Matemática en/desde el Campo” parece ser la composición preferida entre los autores, quienes sugieren la Etnomatemática al articular “Educación Matemática y Educación en el Campo”. ¿No sería la Educación Matemática en/desde el Campo un aspecto distinto y nuevo de la Educación Matemática? ¿No tendría la Educación Matemática en/desde el Campo una fortaleza como nuevo concepto más allá de la Etnomatemática? De eso trata el texto.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Educación matemática; Filosofías de la diferencia.

Introdução

Este artigo que se intitula ‘Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença’ emerge da necessidade de (re)pensar a escola, a educação do campo, a educação matemática, e o docente que esta escola precisa. O conceito de intercessor, para Deleuze, “segue o do verbo interceder, que significa intervir. Portanto, produzir interferências não é o mesmo que fazer interseção – importante é que o cruzamento constitui uma zona de interferências.” (Kress, 2003). A Educação do Campo, por se configurar em um recente plano de investigação, requer estudos no sentido de contornar seu campo teórico para compreender sua (im)posta racionalidade. Mais recente ainda se trata da articulação entre a Educação do Campo e a Educação Matemática que, por vezes, parece confundir-se com a tendência denominada Etnomatemática. Não seria, a Educação Matemática no/do Campo, uma distinta e nova vertente da Educação Matemática? Não teria, a Educação Matemática no/do Campo, uma força enquanto um novo conceito? De que modo se pode criar intercessores, junto à Educação Matemática no/do Campo, a fim de produzir interferências na constituição de seu campo de saber?

Percebeu-se, numa revisitação prévia na literatura e em documentos vigentes que legalizam a Educação do Campo, que não há um consenso, dentre os teóricos e documentos, sobre o que seja ou como deva ser ou como funciona a Educação Matemática no/do Campo.

Nem mesmo a configuração ‘Educação Matemática no/do Campo’ parece ser a composição preferida entre os autores, que sugerem pela Etnomatemática quando se articula ‘Educação Matemática e Educação do Campo’. Apesar de não haver um consenso, há recorrentes pressupostos, quais sejam: que a ‘Educação do Campo e Educação Matemática’ seja baseada na Pedagogia da Alternância, na articulação com os saberes advindos dos sujeitos do campo e que atenda suas peculiaridades, por exemplo, seus tempos, suas lutas, suas classes multisseriadas. Nesse sentido, faz-se necessário que pesquisas sejam feitas no Brasil a fim de cartografar e descrever as práticas deliberadas de ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ em escolas do campo, em licenciaturas do campo, em meio a teorizações sobre a educação do campo. Também se faz necessário contribuir para que haja uma fundamentação teórica consistente que subsidie estes novos paradigmas que se dizem do campo. Talvez seja produtivo que este novo paradigma educacional seja delimitado, caracterizado, não para minimizar sua potência, mas para (re)criar práticas e possibilidades educacionais, assumindo, nesse sentido, que seu contorno é sempre fugidio porque é composto por zonas de indiscernibilidade que lhe causam variação. (Deleuze, 2006a).

É importante destacar que o ensaio se justifica no âmbito da Educação Matemática, e não apenas no âmbito do Ensino de Matemática, porque objetiva por uma resignificação conceitual e, por consequência, por escolas e docências (no e do campo) reinventadas. A área da Educação, mais especificamente da Educação Matemática, preocupa-se, obviamente, com o ensino, com o ‘como ensinar’. A Educação Matemática, nesse sentido, funciona como criadora de alternativas ao ensino e à aprendizagem. No entanto, o artigo apresenta-se num âmbito um tanto mais complexo, qual seja, busca entender e formar campos de inteligibilidade que auxiliem na compreensão da demanda do tempo histórico contemporâneo que permeia o campo e, dessa forma, pretende que conduzam práticas e tipologias de docências que concordem com esse tempo móvel e instável. Essa mobilidade e essa instabilidade conferem a esse texto de Educação Matemática no/do Campo um caráter, além de científico, também filosófico e ensaístico. Porém, de que modo a perspectiva filosófica contribuirá para este projeto? Por que esse caráter filosófico ajuda a (re)pensar a Educação Matemática no/do Campo?

Fundamentação

A Educação Matemática é um campo relativamente novo, caso queiramos compará-la ao campo da própria matemática ou da própria educação. Sendo da área da ‘educação’ abrange

estudos não apenas sobre o ensino, mas busca

[...] sentido daquilo que se faz ao ensinar e ao aprender matemática; dos conteúdos matemáticos veiculados na cultura, que sejam aqueles do senso comum e do cotidiano vivido pelos sujeitos, quer sejam os veiculados em livros, revistas especializadas e na academia. (Bicudo, 1999, p.31).

A Educação Matemática (e a Educação do Campo) quando alocadas no campo exclusivo da ciência, costuma pretenciosamente por um método sistematizado, capaz de mensurar e prever resultados para a docência, o ensino, a aprendizagem. A ciência, como campo que visa extrair constantes de variáveis para generalizá-las por intermédio de uma lei de permanência, possui uma vontade de finitude que acaba nos privando de muitos conhecimentos, devido ao seu interesse conclusivo. Para quem trabalha com a área da Educação Matemática sabe que não é possível prever resultados nem os generalizar: há um campo de variação contínuo que escapa da lógica generalizante da ciência.

Desta forma, o campo da filosofia se faz necessário ao campo da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’: não no sentido de uma filosofia reflexiva e/ou contemplativa, mas de uma filosofia pragmática e construcionista que cria possibilidades para a Educação Matemática no/do Campo, para os objetos matemáticos; que ressignifica o tempo, a docência, o ensino e a aprendizagem. Na perspectiva da filosofia da diferença, a Educação Matemática no/do Campo deixa que as variáveis da docência continuem num estado de variação contínua, não se amigando com a probabilidade, mas convivendo com o acaso. A probabilidade, sendo do campo da ciência, admite obter sucesso quando repete e reproduz resultados. No entanto, a Educação Matemática no/do Campo, para que tenha sucesso, deve diferir-se de si mesma, num movimento infinito, a cada novo projeto e a cada novo conteúdo vivenciado, abrindo-se ao acaso (da aula). (Santos, 2015)

O ‘como ensinar’ não é questão suficiente para a Educação Matemática no/do Campo, embora necessária. Nossa preocupação permeia o repensar e estudar os campos de saber da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’, seus métodos e as formas sujeitos subjetivados por esses campos de saber. Afinal, o que quer a educação do campo, que matemática é essa (im)posta, entre outras questões. A academia, lugar de formação de professoralidades através das Licenciaturas do Campo, assume papel decisivo para a mudança de perspectiva educacional, para ressignificar e dar novos sentidos à Educação Matemática no/do Campo. Afinal, de que modo a Educação Matemática no/do Campo, em meio aos regimes de verdade da Educação Matemática e Educação do Campo, se constitui como campo de saber?

*

A Educação no/do Campo vem se constituindo por intermédio de uma trajetória vinculada aos movimentos sociais que exige “uma Educação a qual legitimasse os modos de vida dos sujeitos pertencentes ao campo” (Duarte, Santos, 2015, p.659). Para além de uma Educação no Campo, sugere-se uma Educação do Campo que se questiona e se preocupa sobre qual escola se almeja para as crianças, jovens e adultos do campo. Caldart argumenta sobre a perspectiva de uma escola no/do Campo afirmando que ‘no’ e ‘do’ sugerem concepções distintas de educação. Segundo Caldart (2005, p.27), “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais.”

Assim, pode-se dizer que a “educação e a escolarização dos trabalhadores do campo e seus filhos passaram a integrar a pauta dos movimentos sociais do campo” e acabaram ganhando legitimidade quando da aprovação da Carta-manifesto (Brasil, 2014) das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, ao final do I ENERA². Este manifesto, dentre outras ações, impulsionou a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que promove ações relevantes à alfabetização de adultos e à formação de professores em licenciaturas baseadas na Pedagogia da Alternância, visando romper com o ruralismo pedagógico que insistia em fixar o homem do campo no campo. Em 2012, em detrimento da promoção experimental de licenciaturas em Educação do Campo em instituições federais do Brasil afora, houve o lançamento do Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO - <http://pronacampo.mec.gov.br/>) na qual está desenvolvido em quatro eixos, dentre eles, o eixo da Formação Inicial e Continuada de Professores “o qual está patrocinando turmas de licenciaturas nos 27 Estados do país, nas áreas de Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Agrárias e Matemática.”³

Em meio a sérios investimentos na formação inicial e continuada de professores que atuem na Educação do Campo torna-se relevante destacarmos o que se entende por Educação do Campo, quem são seus sujeitos, suas demandas, entre outros. Segundo o Decreto n.7.352 de 2010, entende-se por

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

² I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST e apoiado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UnB (Universidade de Brasília).

³http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2014, p.13-14)

A escola do campo, nesse sentido, deve priorizar o respeito à diversidade do campo em seus múltiplos aspectos, deve incentivar a formulação de projetos político-pedagógicos articulados ao mundo do trabalho e direcionados para o desenvolvimento social, deve desenvolver políticas de formação de professores que considere a vida do campo como a materialidade de suas aulas e, não concluindo, deve valorizar a identidade da escola do campo promovendo a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Dessa forma, há uma série de demandas que visam caracterizar a especificidade da escola do campo e da educação do campo, tais como, “a gestão coletiva e participativa”, “a organização dos tempos e espaços escolares”, “a relação da escola com a vida”, o “vínculo das Escolas do Campo com as lutas sociais”, assim como cabe à escola do campo “possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos.” (Brasil, 2014, p.13-14). No entanto, mesmo com todas estas caracterizações, ainda podemos questionar se estas, ou algumas destas, não seriam as mesmas demandas pedagógico-metodológicas de compromisso social de formação de sujeitos que a escola, de modo geral, almeja ou necessita? Qual(is) deve(m) ser as singularidades da Educação Matemática no/do Campo que se retrata de modo diferente da Educação Matemática em geral? Pode-se dizer que a Educação Matemática que se movimenta em escolas urbanas, possui um compromisso com o ensino da matemática acadêmica-escolar como forma hegemônica de matematizar? E a escola e a educação do campo tem compromisso com qual conhecimento? Tem compromisso com as distintas formas não-hegemônicas de matematizar? Quando se trata de Educação Matemática no/do Campo está se tratando de Etnomatemática? Ou a Educação Matemática no/do Campo possui outras vertentes e seria um reducionismo afirmá-la a partir desta perspectiva etnocientífica?

A princípio, precisamos realizar um processo de significação de conceitos para perceber os sentidos atribuídos aos mesmos em meio a bibliografias em Educação Matemática. Entende-se por Educação Matemática

[...] uma área de investigação de caráter interdisciplinar. Ela tem como fontes imediatas principais, além da matemática, diferentes campos ligados à educação, como por exemplo a sociologia; [...] a psicologia; [...] a pedagogia [...]. Há ainda *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

relações essenciais com a linguística [...] e com a história e a epistemologia da ciência [...] (Miguel, *et.al*, 2004, p.77)

Ainda, pode-se dizer que pensar a matemática em situações de ensino e aprendizagem “implica compreender quem aprende, como se pode aprender, em quais situações vivem os que aprendem e ensinam, quais recursos estão (ou poderiam estar) à mão, como se relacionam os que ensinam e aprendem Matemática, etc.” (Garnica, Souza, 2012, p.20). Nesse sentido, torna-se um reducionismo pensar a Educação Matemática como sinônimo de ensino, em que todos os esforços ficariam, sempre, no âmbito do ‘como’ ensinar e do desenvolvimento de atividades julgadas interessantes para ensinar (ainda que as metodologias e as didáticas de ensino sejam um dos muitos focos da educação matemática). A Educação Matemática é um campo muito mais complexo, envolve um esforço muito maior para conseguir transitar em suas distintas áreas: da modelagem, da resolução de problemas, da etnomatemática, da inclusão, da avaliação, da história e cultura, das tecnologias e mídias, do gênero e sexualidade, entre outros. Além da complexidade da própria área, de que modo a Educação do Campo se articula à Educação Matemática? Como se constituem as práticas matemáticas das populações do campo quando voltadas para a Educação do Campo? Abaixo, algumas pesquisas.

Knijnik (2003, 2004), em seu estudo e pesquisa num assentamento do Movimento Sem-Terra do Rio Grande do Sul, conta como o caso do assentado “Zatti” possibilitou transformar uma atividade produtiva de alfaces em estufas em um conteúdo escolar matemático. Tendo como referencial teórico o campo da Etnomatemática, Knijnik apresenta uma possibilidade de construção de uma experiência pedagógica “em cima dos números”, que, “por suas especificidades empíricas e implicações teóricas poderia contribuir para o desenvolvimento produtivo daquele assentamento.” (Knijnik, 2003, p.100). A problemática das “estufas do Zatti” se configurava em perceber se valeria a pena ele investir mais ou apenas conservar o que tem, o que possibilitava aos alunos da escola do assentamento lidar matematicamente com a situação real, a partir de um texto bruto do próprio Zatti. Assim, segundo a autora, acontece uma ampliação do espaço escolar que passa a incorporar novos atores (seu Zatti e um engenheiro agrônomo), assim como a inserção de um “novo” conteúdo matemático, produzindo uma ruptura com as questões mais tradicionais da matemática que separam o mundo da escola e o mundo do trabalho. Knijnik ainda menciona que, fundamentada na perspectiva da etnomatemática, as inter-relações entre os saberes populares e os acadêmicos foram qualificados visto que os jovens e adultos envolvidos puderam compreender, de modo mais

aprofundado, demandas de sua própria cultura.

Ferreira (2002), em sua pesquisa na área da etnomatemática e em seu interesse nas problemáticas relativas às habilidades cognitivas, mostra como foram elaborados conceitos matemáticos pelos indígenas, no Parque Indígena do Xingú – Escola do Diauarum, relacionados a operações aritméticas, e sugere que seja plausível decifrar e compreender os conceitos a partir das discrepâncias entre a experiência e as proposições da matemática acadêmica. As atividades matemáticas a partir de problemas aritméticos, tais como: “Ontem à noite peguei 10 peixes. Dei 3 para meu irmão Quantos peixes tenho agora?” repercutiram, de acordo com a matemática acadêmica, em respostas incorretas – porque diferentes de 7 – e intrigantes. “Dar” peixes a um parente não significava ser privado de um bem, já que o recebedor é obrigado a reciprocitar o presente.” (Ferreira, 2002, p.56). Assim sendo, uma das respostas foi 13 porque, afirma o índio, que quando dá alguma coisa para seu irmão, ele deve pagar de volta em dobro – o que mostra um princípio de reciprocidade na estruturação do raciocínio aritmético dos indígenas. Desta forma, rompem com a lógica das operações matemáticas acadêmicas que atribuem ao “comprar, tomar emprestado, herdar, ganhar, receber” uma conotação de ganho ou lucro, enquanto que “vender, emprestar, doar, dar ou pagar” indicam perda ou prejuízo. A autora deixa claro que não se trata de uma questão de incapacidade cognitiva dos indígenas, mas de considerar que a matemática acadêmica funciona, muitas vezes, como um critério político e econômico de seleção social. Segundo a autora, as habilidades cognitivas não são universais visto que considera que “a cognição está localizada na maneira como o mundo é experimentado e vivido por meio da atividade contextualizada.” (Ferreira, 2002, p.60)

Oliveira (2012), quando investiga as práticas pedagógicas de alfabetização matemática no contexto de uma escola multisseriada no ribeirão de São Domingos – PA, afirma que a escola deve ser espaço de diálogo entre a matemática escolar e a matemática do cotidiano, para que a alfabetização matemática seja pautada na realidade do aluno e que valorize a sua própria cultura. Também menciona que não se trata de fazer probleminhas ribeirinhas do tipo trocar “chocolates” por “cacaú”, mas no caso, para que a matemática seja da vida e para a vida, sugere que o professor, junto com seus alunos, dirija-se até um cacauzeiro e ali mesmo explorem as relações de contagens de cacaús e as operações matemáticas, assim como questões sobre comercialização, meio ambiente e alimentação. (Oliveira, 2012).

Análise

No interior desta grande área que é a Educação Matemática há uma vertente sócio-crítica, a Etnomatemática, que procura entender e valorizar o saber e o fazer matemático produzido em diferentes contextos culturais identificáveis, como por exemplo “sociedades nacionais-tribais, grupos sindicais e profissionais, crianças de uma certa faixa etária, etc”. (D’Ambrosio, 1993, p.18). A Etnomatemática engloba estudos junto a grupos culturais variados, sendo que muitos desses estão vinculados às formas de matematizar do campo brasileiro. Talvez por isso, ou por falta de bibliografia específica da área, a ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ toma emprestado conceitos do campo de significação da Etnomatemática para sua própria fundamentação. D’Ambrosio (2004) menciona que existem muitas lógicas matemáticas e, mostrando outras possibilidades de matematizar, questiona a universalidade do conhecimento matemático escolar e acadêmico.

A partir da perspectiva dambrosiana destacada, existe uma preocupação exacerbada com a demarcação identitária dos grupos culturais e a valorização de saberes que sejam oriundos de suas necessidades de vida. Nesse sentido, assim como outras vertentes sócio-críticas, possui a pretensão de colocar em xeque o que é considerado como formas dominantes de conhecimento matemático e reivindica por uma educação pautada na ideologia da igualdade social, da conscientização para a emancipação e libertação da cultura dominada. (Silva, 1999). A Etnomatemática, nesse sentido, funcionaria como um programa que visa resistir ao modelo de ensino de matemática dominante imposto, tentando dar visibilidade ao polo negativo ou marginalizado das produções matemáticas culturais. As pesquisas junto ao programa Etnomatemática questionam os processos de naturalização dos conhecimentos e das culturas dominantes e, em contraposição, sugestionam a validação de outras lógicas matemáticas de povos culturalmente distintos.

Existe, no caso das perspectivas sócio-críticas, questionamentos e preocupações quanto ao modelo de racionalidade totalizante que se configurou na modernidade. No entanto, parece acabar recaindo num relativismo e não propriamente em uma mudança de perspectiva sobre o conhecimento matemático, o ensino e a educação matemática. Tanto as perspectivas críticas como aquelas pautadas numa racionalidade moderna estão ‘olhando’ para o objeto ‘Educação Matemática’ de um mesmo plano, sob uma mesma lente teórica: o plano da representação. As perspectivas das filosofias da representação se configuram por inaugurar complexas relações entre o conceito e seu objeto e, em seu sentido clássico platônico-aristotélico, é prisioneira da universalidade e da generalidade. A representação “não se desvincula do princípio de

identidade, pois indica a imagem ou a ideia de alguma coisa e considera o conhecimento como semelhança do objeto com o conceito.” (Santos, 2015, p.29). Pelo plano teórico da representação há o nascedouro dos dualismos e binarismo, iniciando com o pensamento platônico das ideias e das cópias e continuando com o pragmático pensamento aristotélico da substância e da matéria. Há que se ter, dessa forma, um investimento teórico para analisar o campo de saber da Etnomatemática – caso seja essa vertente que assegura a inteligibilidade da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’.

Os dualismos presentes nas pesquisas de Knijnik, Ferreira e Oliveira (grifos meus) são plausíveis à analítica foucaultiana. Sob um pretense ensaio inicial de análise discursiva, podem ser destacados e demarcados algumas posições dicotômicas frente ao campo de saber da ‘Educação matemática e Educação do Campo’: matemática popular x matemática acadêmica, conhecimentos x saberes, saber x realidade, matemática do branco x matemática materna, cultura popular x cultura universal, entre outras.

A vertente da Etnomatemática e da Educação Matemática ganha uma nova perspectiva de caráter não-representacional, associado ao que se costuma chamar de virada-linguística ou perspectiva pós-estruturalista, na medida em que é aproximada às teorizações wittgensteinianas da linguagem e foucaultianas do discurso, perdendo seu pressuposto essencialista e ganhando uma pluralidade nada fixa de sentidos. Os significados, nessa perspectiva, “não são estáticos, não podem ser delineados rigidamente, mas são produzidos por aqueles que se comunicam numa dada situação.” (Garnica, Pinto, 2010, p.210). Os significados adquirem sentido pelo uso. Desdobramentos da Etnomatemática e da Educação Matemática sob a lente teórica das perspectivas pós-estruturalistas wittgensteinianas e foucaultianas se fazem presentes em trabalhos como de Knijnik, Wanderer, Duarte e Taschetto (2014), Caldeira, Miguel, Vilela, Walkerdine, Garnica, Monteiro, entre outros. No âmbito da filosofia, associado ao que costuma ser denominado de virada-lingüística, pode ser identificado, conforme Miguel e Vilela (2008)

[...] um movimento de desconstrução da universalidade e eternidade dos fundamentos do conhecimento. O fundamento para o conhecimento não é mais buscado nem no objeto e nem no sujeito, mas nas práticas semióticas, ou melhor, nos jogos de linguagem.” (p.108).

As práticas é que determinam o significado (ou o sentido) do objeto e este significado é inventado pelas práticas. Acabaram-se os dualismos, visto que é na imanência das práticas que as regras do jogo de linguagem se produzem e conferem legibilidade para as próprias práticas. Essa mudança de referencial é “fundamental para se compreender as matemáticas como

construções sociais de grupos que possuem suas práticas específicas de linguagem e atividades e usam-nas para organizar suas experiências no mundo.” (Miguel; Vilela, 2008, p.109). Assim, as atividades matemáticas ou os jogos de linguagem matemáticos de medir, contar, subtrair, inferir, calcular, por exemplo, apenas ganham sentido e adquirem significado nas formas de vida (ou práticas sociais) a que estão inseridos.

O significado não possui essência o que inviabiliza sua transferência. As práticas pedagógicas de contextualização, tão caras à Educação Matemática, partem do pressuposto essencialista de que é possível dar sentido à matemática escolar por meio dos significados prévios da realidade matemática do aluno, como se a matemática escolar não tivesse realidade e, dentro de sua própria racionalidade, não tivesse sentido. No entanto, a passagem de uma forma de vida (quotidiana, sociocultural) a outra (escolar) não garante a permanência do significado, porque as formas de vida não estabelecem as inteligibilidades do mundo, não são totalitárias nem universais. A matemática escolar possui sentido e realidade que não são os mesmos de outras formas de matematizar. As matemáticas são jogos de linguagem orientados por regras que são socialmente estabelecidas. Aprende-se a jogar, aprende-se as regras do jogo de linguagem da matemática escolar, jogando: a construção de significados matemáticos escolares se dão pelo uso que se faz das expressões e elementos matemáticos dentro dessa forma de vida escolarizada. Entre distintas formas de vida há, no máximo, semelhanças de família, o que quer dizer que a matemática não está em tudo, mas formas de matematizar distintas existem e estão pulverizadas.

A ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ diante das perspectivas representacionais e não-representacionais mostradas, apresentou-se como um potente campo de pesquisa. Por muitas vezes essa articulação entre Educação Matemática e Educação do Campo parece se confundir com a Etnomatemática. A Etnomatemática não é uma metodologia, mas um programa ético de formação de condutas que visa fazer com que todos os envolvidos percebam que a matemática acadêmica não é naturalmente óbvia, mas uma lógica inventada por poucos e legitimada por muitos. Num anseio e pretensão por metodologias que garantam sua “aplicação” nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior no que tange à formação de professores de matemática, o campo da Etnomatemática acaba muitas vezes sendo superficialmente confundido com a tarefa da contextualização. Contudo, de que modo a ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ pode conduzir-se Etnomatematicamente?

Não etnomodelando.
Não acreditando numa única verdade.
Não impondo uma única racionalidade.
Não admitindo que haja uma única matemática.
Não invertendo as posições entre alta e baixa cultura.
Não! Aos significados atemporais, abstratos, totalizantes.
Não criando probleminhas “ruralizantes” (Oliveira, 2000, p.13)
Não glorificando os saberes populares, nem mesmo os acadêmicos.
Não ignorando a matemática acadêmica, mas a problematizando.
Não destruindo os valores e significados que acompanham as culturas populares.
Não considerando neutra a educação matemática branca/européia/colonizadora.

Por meio de uma perspectiva da **negação** (daquilo que a Etnomatemática não é ou não deve fazer ou não deve dizer), pretende-se demarcar e conhecer o Seu conceito. Pela lógica da oposição, o que é deve se dizer do que não é para que seja. A diferença, visto como negativo nesse caso, está subordinada à identidade do conceito tentando ser anulada ou domesticada. Por intermédio do reconhecimento da diferença pretende-se chegar à identidade do conceito de Etnomatemática “lavada das sujidades do negativo” (Corazza, 2012, p.2): no entanto, caímos na armadilha da representação que pensa a diferença como a negação do Ser, seja por insuficiência de características, seja por negação da identidade. Em Nietzsche, segundo Deleuze (1976)

O negativo não está presente na essência como aquilo de que a força tira sua atividade, pelo contrário, ele resulta desta atividade, da existência de uma força ativa e da afirmação de sua diferença [...] Nietzsche substitui o elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, pelo elemento prático da diferença: objeto de afirmação e de gozo. (p.9)

A lógica da negação nasce da mesma lógica da representação, visto que o ‘não-ser’ é um dos polos do dualismo (ser e não-ser) e, portanto, é uma forma de pensamento previsível e provável de aparecer. A filosofia da diferença, principalmente baseada em Deleuze, Foucault e Guattari, nos ajuda a pensar a diferença como o “problemático que substitui o negativo” (Deleuze, 2006, p.119) e, dessa forma, considera a diferença como afirmativa, que persiste e insiste.

A diferença, portanto, não é o dessemelhante, mas o dissimétrico que faz o conceito variar e adquirir esse significado ‘e’ esse ‘e’ esse ‘e’ esse, etc. Na perspectiva da diferença o conceito é confuso e pressupõe muitos mal-entendidos, porque o conceito ele é vago, mas não porque não tenha contorno, mas porque é composto de variações (Deleuze; Guattari, 1992). A Educação Matemática no/do Campo, enquanto construção filosófica conceitual, portanto, poderá ser pensada enquanto forma não-discursiva povoada por zonas de indiscernibilidade que

lhe mudam o contorno “até cristalizar-se como forma de vida transformada no presente” (Lopes; Morgenstern, 2014, p.182) que passa.

Considerações finais

Diante das perspectivas representacionais e não-representacionais da Etnomatemática ou da Educação Matemática apresentadas, o que restou para a Educação Matemática no/do Campo? A pergunta que se faz não é ‘o que é’ Educação Matemática no/do Campo, visto que se decidiu metodologicamente por não definir os objetos, garantindo sua completude sem inteireza. Mas a pergunta se configura em como a Educação Matemática no/do Campo funciona? Quais suas condições de aparecimento e seus regimes de verdade? De que modo pode, metodologicamente, repetir-se diferindo? Como criar um conceito afirmativo para a Educação Matemática no/do Campo? Como criá-la ou pensá-la como uma vertente nova da Educação Matemática para além das adjetivações da Etnomatemática? Sob quais contribuições das filosofias da diferença? Quais os sentidos constituídos e latentes para a Educação Matemática no/do Campo? O que singulariza a Educação Matemática no/do Campo?

Não se trata de uma investigação pretenciosa de criação filosófica conceitual, mas de uma negociação com outros significados já atribuídos para a Educação Matemática no/do Campo a fim de habitar as fissuras desconstruídas na sua estrutura e criar possibilidades afirmativas para suas muitas dimensões pedagógicas, metodológicas, curriculares, avaliativas, multisseriadas, de formação de professores, de tempos-espacos, de conhecimentos, de práticas, de sujeitos, entre outras. Assim, a Educação Matemática no/do Campo poderia se configurar como um espaço sem fronteiras, não demarcado e cercado, que poderia transitar por diferentes territórios: espaço de resistência e diferença para o pensamento na educação do campo.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da Educação Matemática: um enfoque fenomenológico. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo. MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da

educação do campo. In.: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CASTRO, Raimundo Santos de; CALDEIRA, Ademir Donizeti. O pensamento de Ludwig Wittgenstein e Educação Matemática: uma discussão introdutória. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 23, ano 13, n.1, p. 175-189, jan./jun. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da Infância e Infância do Currículo: uma questão de imagem. In.: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In.: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE, Claudia Glavam; SANTOS, Simone Valdete dos. Apresentação: Educação do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.3, jul./set. 2015.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. A conversar com estátuas. **Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.1, p.50-61, jan./abr., 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Quando $1 + 1 \neq 2$. Práticas matemáticas no Parque Indígena do Xingu. In.: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti.; PINTO, Thiago Pedro. Considerações sobre a linguagem e seus usos na sala de aula de Matemática. **ZETETIKÉ – FE – Unicamp**, v.18, Número Temático, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. Etnomatemática e Educação no Movimento Sem Terra. In.: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática**,

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun., 2003.

KRESS, Renato. Metodologia da contemporaneidade. **Revista Consciência**. Rio de Janeiro. Texto publicado em: 23 de julho de 2003. Disponível em <<http://www.consciencia.net/2003/07/26/kress.html>> Acesso: abril de 2016.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliana Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-posições**, v.25, n.2(74), mai./ago., 2014.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBROSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Dez, n.27, 2004.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.28, n.74, p.97-120, jan./abr., 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a07.pdf>> Acesso em: março 2016.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Alfabetização matemática no contexto ribeirinho:** um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFPA, 2012. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4539/1/Dissertacao_AlfabetizacaoMatematicaContexto.pdf> Acesso em: abril 2016.

OLIVEIRA, Helena Doria Lucas de. **Atividades produtivas do campo, etnomatemática e a educação do movimento sem terra.** 2000.130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNISINOS, 2000. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/239917/000284350.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: junho 2025.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, n.21, v.2, 2009.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação:** Do Dual ao Duplo da Docência em Matemática. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU: Programa de pós graduação em Educação, UFRGS, 2015. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>> Acesso em: março 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, maio/ago., 2008.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo López. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. In.: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo López. (Orgs.). **Iniciação à Docência**: articulações entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, set./dez., 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em: 26 mar. 2025.

Aprovado em: 08 jul. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora

Revisor(a) de língua inglesa: a autora

Revisor(a) de língua espanhola: a autora

A Organização Pedagógica das Escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR

The Pedagogical Organization of the Multiserial Country Schools of Boa Ventura de São Roque-PR

La Organización Pedagógica de las Escuelas Multiseriadas Rurales de Boa Ventura de São Roque-PR

Andreina Lilian Ervite ¹

 [0009-0004-5257-9998](https://orcid.org/0009-0004-5257-9998)

Andrieli Dal Pizzol²

 [0000-0002-4878-476X](https://orcid.org/0000-0002-4878-476X)

RESUMO: No presente artigo, é apresentado uma reflexão sobre a historicidade das escolas multisseriadas do campo e suas especificidades, com o objetivo de compreender a percepção dos professores acerca da organização pedagógica nessas instituições, em especial daqueles que, após atuarem em escolas urbanas seriadas, foram transferidos para o contexto multisseriado rural. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Hage (2011), Molina e Antunes Rocha (2014) e Moraes (2010), além de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. A análise dos dados evidenciou a necessidade de reorganização das políticas educacionais locais, com foco na valorização das escolas do campo e no apoio efetivo aos docentes, destacando a urgência de ações estruturais por parte da Secretaria de Educação e demais instâncias governamentais. Constatou-se que um dos caminhos para auxiliar e amparar os professores, as escolas e os alunos consiste na reorganização da Secretaria de Educação, como etapa inicial, de modo a possibilitar um replanejamento específico voltado às escolas multisseriadas do campo. Observa-se que a Secretaria de Educação, assim como as políticas públicas destinadas a essas instituições, tem negligenciado suas demandas, deixando-as à margem e sem o suporte efetivo de que realmente necessitam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural; Multisseriada; Organização Pedagógica.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the history of rural multigrade schools and their specificities, with the aim of understanding teachers' perceptions of the pedagogical organization in these institutions, especially those who, after working in urban schools, were transferred to the rural multigrade context. To this end, a literature review was carried out based on authors such as Hage (2011), Molina and Antunes Rocha (2014) and Moraes (2010), as well as a qualitative field study. The analysis of the data highlighted the need to reorganize local educational policies, with a focus on valuing rural schools and providing effective support to teachers, highlighting the urgency of structural actions on the part of the Department of Education and other government bodies. It was found that one of the ways to help and support teachers, schools and pupils is to reorganize the Department of Education, as an initial step, in order to enable specific replanning aimed at multigrade schools in the countryside. It can be seen that the Department of Education, as well as the public policies aimed at these institutions,

¹ Especialista em Educação Infantil e Anos I. Uniasselvi. Professora na Rede Municipal de Turvo-PR e Boa Ventura de São Roque-PR. E-mail: andreinaervite@gmail.com

² Doutora em Educação (UEL). Universidade Federal do Mato Grosso Professora Substituta CPAR – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: andrielidp@gmail.com; andrieli.d.pizzol@ufms.br

has neglected their demands, leaving them on the sidelines and without the effective support they really need.

KEYWORDS: Rural Education; Multiseries; Pedagogical Organization.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión sobre la historia de las escuelas rurales multigrado y sus especificidades, con el objetivo de comprender las percepciones de los profesores sobre la organización pedagógica en estas instituciones, especialmente de aquellos que fueron transferidos a contextos rurales multigrado después de trabajar en escuelas urbanas en serie. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica basada en autores como Hage (2011), Molina y Antunes Rocha (2014) y Moraes (2010), así como un estudio de campo cualitativo. El análisis de los datos puso de relieve la necesidad de reorganizar las políticas educativas locales, con un enfoque en la valorización de las escuelas rurales y el apoyo efectivo a los maestros, destacando la urgente necesidad de acciones estructurales por parte del Departamento de Educación y otros órganos gubernamentales. Se constató que una de las formas de ayudar y apoyar a los profesores, escuelas y alumnos es reorganizar el Departamento de Educación, como paso inicial, para permitir una replanificación específica dirigida a las escuelas multigrado del medio rural. Se observa que el Departamento de Educación, así como las políticas públicas dirigidas a estas instituciones, han desatendido sus demandas, dejándolas al margen y sin el apoyo efectivo que realmente necesitan.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Multiseries; Organización pedagógica.

1 Introdução

A Educação do Campo tem ganhado destaque nos debates educacionais por refletir uma realidade historicamente negligenciada pelas políticas públicas brasileiras. O presente artigo busca compreender a percepção dos professores sobre a organização pedagógica em escolas multisseriadas, tomando como referência o município de Boa Ventura de São Roque, no Paraná.

A escolha deste tema se justifica por sua relevância no cenário educacional atual, que demanda uma atenção especial às escolas do campo. Apesar de sua importância, ainda há poucas pesquisas que forneçam embasamento teórico e prático para essas instituições de ensino, especialmente no que diz respeito à organização multisseriada. O interesse por essa temática surgiu a partir de uma experiência pessoal com a realidade de uma escola multisseriada do campo, o que motivou a investigação sobre suas especificidades e desafios.

A pesquisa destaca a história e as condições das escolas multisseriadas no município de Boa Ventura de São Roque-PR, analisando aspectos como o número de escolas do campo em funcionamento, a dinâmica do ensino nessas instituições, a realidade enfrentada pelos professores que atuam nesse contexto e as formas de atendimento atualmente disponibilizadas a essas escolas.

Dessa forma, o objetivo principal do estudo é compreender a percepção dos professores em relação à organização pedagógica das escolas multisseriadas do campo. Para isso, foram

estabelecidos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o cenário atual das escolas multisseriadas no estado do Paraná, com ênfase no município de Boa Ventura de São Roque; e, analisar como ocorre a adaptação dos professores da zona urbana quando passam a atuar em escolas multisseriadas do campo.

O estudo busca ampliar o conhecimento sobre a problemática central da pesquisa: a percepção dos professores sobre a organização pedagógica nas escolas multisseriadas no estado do Paraná. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, de abordagem qualitativa, que possibilitou uma compreensão aprofundada do tema. O trabalho baseou-se em uma revisão bibliográfica e na análise de entrevistas semiestruturadas conduzidas presencialmente com a representante das escolas do campo e com a secretária de educação de Boa Ventura de São Roque-PR (2022). Além disso, foi aplicado um questionário semiestruturado *online*, por meio do *Google Forms*, contendo questões abertas dirigidas a professores que atuam na docência dessas escolas.

Para fundamentar a análise, recorreu-se a autores como Arroyo (2012), Molina e Antunes Rocha (2014), Hage (2011), Caldart (2009), Fernandes (2011), entre outros, que discutem criticamente a Educação do Campo e os sentidos atribuídos à organização escolar nesses espaços.

Diante disso, este estudo aborda a realidade da educação no campo, com destaque para como ela tem sido conduzida e quais são os desafios enfrentados. Torna-se essencial refletir sobre a docência nas escolas multisseriadas, bem como sobre os recursos didáticos e o suporte oferecido pelas instituições e entidades mantenedoras aos professores que atuam nesse contexto.

2 Escolas do Campo: reflexões iniciais

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo um dever do Estado e um direito de todos. Esse direito deve assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na escola, garantindo uma Educação Básica gratuita e de qualidade. No entanto, o cenário educacional brasileiro é marcado por desigualdades, e uma das realidades que evidenciam essa disparidade é a educação desenvolvida nas zonas rurais.

O direito à educação da população residente no meio rural ainda é tratado como um desafio em muitas regiões do Brasil, sendo frequentemente relegado a segundo plano. Nessas áreas vivem trabalhadores que tiram seu sustento da terra, como agricultores familiares,

extrativistas, pescadores, artesãos, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros grupos que dependem do meio rural para sua subsistência (Maia, 2021). Essas populações, por sua vez, são compostas por diferentes etnias e culturas, cujos filhos frequentam o mesmo ambiente escolar, o qual, na prática, deveria atender às suas especificidades enquanto cidadãos do campo.

Por meio de décadas de luta, esses povos reivindicaram uma educação que respeitasse sua identidade e suas particularidades, em defesa de uma perspectiva pedagógica voltada ao campo, e não uma educação rural nos moldes tradicionais. Essa distinção é necessária para compreender a transformação da educação nas áreas rurais. Assim, neste estudo, são utilizadas as terminologias “Educação Rural” e “Educação do Campo” para subsidiar essa discussão.

Historicamente, a Educação Rural foi implementada nas escolas do interior com o objetivo de escolarizar os estudantes como meio de capacitação para o trabalho técnico, baseando-se no ensino urbano e reforçando a ideia de que a zona urbana era superior. Esse modelo educacional, fundamentado em uma lógica capitalista, desconsiderava as especificidades sociais e culturais das populações rurais, reduzindo a educação ao ensino de competências técnicas voltadas para a adaptação ao mercado de trabalho.

A partir da leitura da 2ª edição do Boletim da Articulação Paranaense (2018), intitulado “*Escolas Públicas do Campo do Paraná: O que é e Como Fazer!*”, é possível destacar algumas diferenças entre as terminologias “Educação Rural” e “Educação do Campo”, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Nomenclaturas

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Para o povo rural.	No campo e Dos povos do campo.
Uniformiza os povos do campo, das águas e das florestas.	Reconhece a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas: escola do campo, escola indígena, escola quilombola.
Para produzir matéria prima e mão de obra com conhecimento técnico para o trabalho.	Fortalece um Projeto Popular Brasileiro que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população.
Aposta na solução da integração do campo às atividades econômicas.	Se integra na construção de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo, apoiado pelo Estado e controlado pelos agricultores e camponeses.
Quer “fixar o homem no campo”.	Supera a dicotomia entre campo e cidade.

Rural como lugar de produção	Campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza, e relações solidárias.
Escola como salvadora de um povo incapaz, que precisa ser dirigido pelo Estado.	Concebe as políticas de educação articuladas a outras de garantia dos direitos sociais e humanos do povo que vive no e do campo.
Rural submetido culturalmente à cidade.	Educação de interesse geral dos trabalhadores do país, desde a especificidade do campo.
Estado determina a estrutura da escola, burocracia e determinações hegemônicas.	Educadores/as, educandos/as e moradores/as como sujeitos da educação, na perspectiva de construção da escola emancipadora.
Transmissão de conhecimento.	Diálogo e produção de conhecimentos.
Seriação como avanço.	Seriação pode atrapalhar o aprendizado.
Material didático e pedagógico produzido por empresas.	Material didático e pedagógico produzido pelos movimentos sociais, universidades públicas e grupos de educadores/as comprometidos/as com a Educação do Campo.
Estrutura precária com relação à cidade.	Busca estrutura com condições de desenvolver todas as atividades.
Professor/a silencioso, cumpre tarefas.	Educadores/as comprometidos, capazes de análise do contexto e das políticas do Estado.
Estudar com objetivo restrito à titulação.	Estudo para recriar-se pessoal e pedagogicamente.
Planejamento individual, por disciplina, restrito ao livro didático.	Planejamento coletivo e interdisciplinar.
Precariedade das condições de trabalho dos professores.	Educadores com condições de trabalho.

Fonte: II Boletim da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (2018)

Há um intenso debate em torno das terminologias apresentadas no quadro acima. Durante muito tempo, utilizou-se o termo Educação Rural para designar as escolas situadas no campo. Na prática, porém, tratava-se um modelo de educação urbana simplesmente replicado nessas instituições. Nesse contexto, muitos professores não possuíam experiência ou formação específica para atender à população do campo, o que resultava em um ensino desvinculado das realidades e necessidades desses estudantes.

Esse modelo de Educação Rural não incentivava o desenvolvimento do senso crítico ou a construção da identidade da população do campo. Ao contrário, limitava-se a oferecer uma formação técnica básica, voltada exclusivamente para a inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, os alunos ficavam à mercê de uma lógica capitalista que os preparava apenas para o trabalho e o consumo, sem incentivar a permanência no campo. Como consequência, muitos

jovens migravam para as zonas urbanas, o que também levava à saída de suas famílias, reforçando a visão de que o meio rural existia apenas para a produção e era submisso à cidade e ao Estado.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de uma proposta educacional que atendesse efetivamente a população do campo: a Educação Básica do Campo. Essa abordagem foi criada para valorizar a identidade dos povos do campo, promover o desenvolvimento do senso crítico e garantir o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Para isso, defendia-se uma reestruturação pedagógica que considerasse as especificidades de cada comunidade, em favor da permanência dessas populações no campo e para fortalecer seu protagonismo na defesa de seus territórios e modos de vida.

Essa perspectiva ganhou força com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, no município de Luziânia, Goiás. A partir desse evento, o termo Educação do Campo consolidou-se, sendo oficialmente incorporado no Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizado em Brasília, em novembro de 2002, e reafirmado na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 2004, marco fundamental na concretização dessa concepção educacional, sob o lema “Educação do Campo: Direito nosso e dever do Estado”.

Outro importante avanço foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 16 de abril de 1998, uma iniciativa do Governo Federal para ampliar o acesso à educação para assentados da reforma agrária. Em 2002, a terminologia foi oficialmente alterada de Educação Básica do Campo para Educação do Campo, com a aprovação do parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apesar dos avanços nas diretrizes e políticas voltadas à educação no e do campo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Muitas escolas continuam operando em condições precárias, com infraestrutura inadequada e escassez de materiais didáticos. Além disso, embora existam professores com formação específica para atuar nessas instituições, as dificuldades de deslocamento e permanência no campo representam obstáculos para a garantia de um ensino de qualidade nessas regiões.

3 A Educação do Campo no estado do Paraná

A Educação do Campo em todo o Brasil enfrenta desafios estruturais e institucionais, os quais impactam tanto as escolas quanto às comunidades rurais. No Paraná, essa realidade

não é diferente. Entre os anos de 2000 e 2010, o estado registrou uma expressiva evasão populacional no meio rural, resultando em um índice de urbanização superior a 85%, o que, por sua vez, contribuiu para a superlotação das cidades. Apesar disso, atualmente, mais de 1,5 milhão de pessoas ainda residem no campo. Em sua maioria, essa população apresenta problemas educacionais, evidenciados pelo alto índice de analfabetismo e pela baixa escolarização (Boletim da Articulação Paranaense, 2018).

Atualmente, o Paraná conta com 800 escolas municipais do campo, das quais mais de 400 operam no modelo multisseriado e estão distribuídas pelos 31 Núcleos Regionais de Educação. Além disso, existem 540 colégios estaduais do campo, igualmente distribuídos nesses núcleos (Escola Digital do Professor, 2022). O reconhecimento formal da Educação do Campo como política pública no estado ocorreu em 2010, por meio da Resolução nº 4783/2010-GS/Seed. Essa medida teve como objetivo garantir uma educação de qualidade para a população do campo, assegurando o acesso ao ensino no próprio local de residência dos estudantes. A resolução estabelece diretrizes importantes, conforme exposto em seus artigos:

Art. 1º - Instituir a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Art. 2º - A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local.

Art. 3º - As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo de trabalho com a terra, independente de sua localização (Paraná, 2010, *online*).

Com a implementação dessa política pela Secretaria de Estado da Educação, as escolas do campo passaram a ter direitos e deveres assegurados, voltados à garantia da qualidade do ensino. Entre esses direitos, destaca-se a necessidade de adaptar os currículos dessas instituições, de maneira a atender às especificidades da população rural, garantindo que as escolas estejam inseridas nas comunidades e ofereçam suporte adequado aos alunos.

É necessário salientar que as principais legislações voltadas à Educação do Campo no Paraná foram instituídas entre 2003 e 2010, com grande destaque para o período do governo de Roberto Requião. Em 2003, consolidou-se a Coordenação de Educação do Campo e, em 2006, foram implementadas as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Em 2008, ocorreu a aprovação dos Cadernos Temáticos: Educação do Campo.

Em 2010, por meio do parecer nº 1011/2010, a Educação do Campo foi implantada no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. No mesmo ano, a Resolução nº 4.783/2010-SEED definiu a Educação do Campo como uma Política Pública Educacional, e foram instituídos o

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR Comitê Estadual do Campo e a Articulação Paranaense para os Povos do Campo. Ainda nesse período, foram executados os programas *Saberes da Terra* e *Projovem*.

Atualmente, são desenvolvidos dois programas relacionados à Educação do Campo: *Programa Escola da Terra - Paraná* e o *Programa Jovem Agricultor Aprendiz*. O *Programa Escola da Terra* tem como foco a formação continuada de professores, a fim de propiciar capacitação específica para aprimoramento do ensino no contexto rural. Esse programa é fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR):

Objetivo: Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Ação: Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNL D Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (Paraná, 2018, *online*).

Assim, o *Programa Escola da Terra* foi criado com o objetivo de oferecer suporte aos professores das escolas do campo, proporcionando-lhes formação continuada e recursos didáticos/pedagógicos adequados. A partir do programa, os docentes podem desenvolver conteúdos específicos que atendam às particularidades dos alunos do meio rural, de maneira a assegurar um ensino mais contextualizado e eficaz.

Já o *Programa Jovem Agricultor Aprendiz* (JAA) busca proporcionar uma formação técnico-profissional aos estudantes matriculados nos colégios do campo, ampliando suas oportunidades no setor agrícola. O programa é viabilizado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) estabeleceu um termo de cooperação técnica com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) para ofertar a alunos do ensino médio que tenham vínculos com a agricultura familiar um curso de contraturno sobre agronegócio por meio do Programa Jovem Agricultor Aprendiz (Paraná, 2012, *online*).

Por meio desse programa, o governo busca incentivar a permanência no campo,

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR promovendo ações de capacitação e especialização profissional na área do agronegócio. Os conhecimentos adquiridos também podem ser aplicados diretamente nas propriedades familiares, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

4 A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas

A organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do campo exige uma reflexão crítica sobre os desafios estruturais, formativos e políticos enfrentados por essas instituições. Segundo Hage (2011) e Molina e Antunes-Rocha (2014), a multisseriação não deve ser concebida como sinônimo de precariedade, mas sim como uma alternativa legítima de organização pedagógica, desde que haja investimento em formação docente, infraestrutura e materiais contextualizados.

As escolas multisseriadas, predominantemente mantidas pelas redes municipais, são, em sua maioria, pequenas instituições de ensino que possuem apenas uma ou duas salas de aula. Muitas delas enfrentam condições precárias de infraestrutura e escassez de recursos didáticos, tanto para os alunos quanto para os professores. Em razão dessas dificuldades, tais escolas são frequentemente vistas como símbolos de atraso. No entanto, há um esforço contínuo para garantir sua manutenção e permanência nas áreas mais remotas do país. Moraes *et al.* (2010, p. 2) detalham essa realidade:

[...] no tocante às escolas multisseriadas advém da relação que os sujeitos estabelecem entre a junção de várias séries em uma mesma turma com a imposição ao professor de um trabalho excedente, multiplicado pelo número de séries que a sua turma possui. No entendimento de muitos sujeitos do campo, essa situação provoca a fragmentação da organização do trabalho pedagógico, à medida que o docente tem que realizar vários planejamentos, atividades, avaliações, etc.

O modelo de ensino multisseriado tem raízes históricas no Brasil, remontando ao período pós-expulsão dos Jesuítas, quando crianças eram reunidas em fazendas, barracões e igrejas para aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas, sob a orientação de um único instrutor. No entanto, somente em 1827 a legislação oficializou esse formato, estabelecendo as chamadas classes multisseriadas por meio da Lei de 1827, cujo Artigo 4º determinava que “[...] as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”.

Na década de 1980, surgiu, na Colômbia, uma iniciativa voltada à melhoria das escolas multisseriadas, modelo que foi posteriormente adotado no Brasil. Em 1997, o governo brasileiro

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR estabeleceu o *Programa Escola Ativa* por meio de um acordo com o Banco Mundial, com o objetivo de aprimorar a formação dos professores dessas escolas e melhorar suas condições de infraestrutura. No entanto, ao final de 2011, o MEC descontinuou o programa, substituindo-o pelo *Programa Escola da Terra*, criado pelo Decreto nº 7.352/2010 e regulamentado pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Esse programa visa fortalecer a gestão e as práticas pedagógicas das escolas do campo, além de oferecer formação continuada aos professores, promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA), qualificar a Educação Profissional e Tecnológica e melhorar a infraestrutura física e tecnológica dessas instituições.

O *Programa Escola da Terra* tem como objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distritos Federais para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013, p. 6).

Com base nesse propósito, o programa foi desenvolvido para garantir que as escolas do campo recebam a assistência necessária, disponibilizando recursos adequados para que o ensino seja efetivamente voltado às necessidades da população rural. A continuidade desse projeto possibilitou a criação do *Programa Escola da Terra*, que visa:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (Brasil, 2013, p. 09).

Esse programa foi desenvolvido com o intuito de oferecer aos professores das escolas do campo uma formação continuada que os capacite a atender melhor seus alunos, a partir de uma educação contextualizada e de qualidade. Molina e Antunes-Rocha (2014) destacam a importância de uma proposta pedagógica que considere a realidade da população rural:

É necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramentas de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos de classe trabalhadora

(Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

Dessa forma, evidencia-se que, por meio de projetos bem estruturados e fundamentados, é possível promover a reorganização das escolas do campo, asseverando a formação continuada para os professores e proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade, voltada às especificidades da vida no meio rural.

5 *Análise e reflexão da educação do campo em Boa Ventura de São Roque-PR*

A análise dos dados obtidos no município de Boa Ventura de São Roque-PR evidenciou que, embora haja empenho dos docentes, a ausência de políticas de formação continuada e o uso de materiais descontextualizados comprometem a qualidade do ensino. Os relatos dos professores demonstram que, além das dificuldades de infraestrutura, há o desafio constante de adaptar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade dos alunos, o que exige competências específicas que não têm sido suficientemente desenvolvidas nas formações ofertadas.

As escolas analisadas nesta pesquisa são: Escola Municipal do Campo Dom Frederico Helmel – EIEF, Escola Municipal do Campo Santo Agostinho – EIEF, Escola Municipal do Campo Getúlio Vargas – EIEF, Escola Municipal do Campo João Pessoa – EIEF, Escola Municipal do Campo Santa Salete – EIEF e Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Fátima – EIEF. A partir da coleta de dados nessas unidades, foi possível identificar o número total de escolas do campo no município e as principais características do trabalho pedagógico desenvolvido nessas instituições, entre outros aspectos que serão abordados nos tópicos seguintes. Quanto ao questionário disponibilizado, apenas quatro professores das escolas do campo responderam.

5.1 *Apresentação do campo de pesquisa e entrevista realizada com a equipe da Secretaria de Educação do município*

Os dados coletados na entrevista com a equipe da Secretaria de Educação indicam que o município conta atualmente com seis escolas do campo, sendo cinco delas organizadas em turmas multisseriadas e apenas uma estruturada de forma seriada – a Escola Municipal do Campo Getúlio Vargas. Cabe destacar que, embora uma das unidades escolares do município não possua oficialmente a denominação de "escola do campo", a maioria de seus alunos provém

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR de áreas rurais.

As escolas estão distribuídas pelo território municipal da seguinte maneira: a Escola Municipal do Campo Dom Frederico Helmel localiza-se no Assentamento Novo Paraíso; a Escola Municipal do Campo Getúlio Vargas-EIEF encontra-se na comunidade de Sítio, às margens da BR 466 no Km 213; a Escola Municipal do Campo João Pessoa fica na comunidade de Fazendinha; a Escola Municipal do Campo Santa Salete situa-se na comunidade de Alto Alegre; a Escola Municipal do Campo Santo Agostinho localiza-se na comunidade de Cachoeirinha; e, a Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Fátima situa-se na comunidade de Terra Santa.

De acordo com os entrevistados, todas as escolas estão situadas em terrenos próprios e, de maneira geral, possuem infraestrutura adequada, tendo passado por reformas recentes. Entretanto, há variações nas condições socioeconômicas dos estudantes, influenciadas pelas características das comunidades em que vivem. Por exemplo, as escolas das comunidades de Sítio e Fazendinha, próximas ao asfalto, contam com melhores condições de acessibilidade e mais recursos devido à presença de famílias tradicionais da região. Já as demais escolas estão majoritariamente localizadas em assentamentos, nos quais as condições socioeconômicas tendem a ser mais precárias.

Um dos desafios mencionados foi a qualidade das estradas rurais, que frequentemente se tornam intransitáveis durante períodos chuvosos, dificultando o acesso tanto dos alunos que dependem do transporte escolar quanto dos professores. Esse problema leva a faltas frequentes e aumenta os riscos de acidentes para quem precisa transitar por essas vias em condições inadequadas.

Em relação à infraestrutura, as escolas que compartilham espaço com instituições estaduais enfrentam desafios adicionais. Esse é o caso da Escola Municipal do Campo Santo Agostinho e da Escola Municipal do Campo Getúlio Vargas, em que, segundo os entrevistados, o Estado tem progressivamente reduzido a autonomia das unidades municipais, prejudicando o trabalho da equipe pedagógica, o ensino em sala de aula e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

Outro aspecto relevante levantado na entrevista foi a organização da equipe gestora das escolas do campo. De acordo com a legislação municipal, apenas unidades com mais de 100 alunos contam com diretores. Nas demais, a Secretaria de Educação nomeia um coordenador pedagógico-administrativo, responsável pela gestão da escola ao longo do ano letivo. No entanto, qualquer decisão mais significativa precisa ser submetida ao Secretário de Educação,

que detém a autoridade máxima sobre essas instituições. Assim, o coordenador atua principalmente como um suporte para professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar, enquanto o Secretário de Educação lida com as questões burocráticas.

Das escolas analisadas, apenas a Escola Municipal do Campo Getúlio Vargas possui um diretor, pois atende ao critério de possuir mais de 100 alunos. Nas demais, a gestão é, em parte, realizada por coordenadores pedagógicos-administrativos. Uma das coordenadoras é responsável por três escolas: Santa Salete, João Pessoa e Dom Frederico Helmel. Já as escolas Santo Agostinho e Nossa Senhora de Fátima possuem coordenadores próprios, que são professores concursados residentes na comunidade em que a escola está situada.

Por fim, a assistência prestada pela Secretaria de Educação às escolas do campo ocorre por meio de uma equipe setorializada. Cada setor tem um responsável, conforme detalhado abaixo: Educação Especial; Ensino Fundamental; Educação Infantil; formação continuada para professores; nutrição e alimentação escolar; psicologia escolar; licitações para compra de materiais pedagógicos; e, gestão documental das escolas do campo.

No que se refere à matrícula e rematrícula, esse processo é centralizado na Secretaria de Educação. Um responsável agenda visitas às escolas para realizar os procedimentos diretamente com os pais. Caso alguma família não consiga comparecer na data marcada, os responsáveis devem se dirigir à Secretaria com a documentação necessária para efetivar a matrícula.

Os entrevistados salientaram ainda que o município não dispõe de uma educação especificamente voltada para atender a população do campo. Além disso, são poucas as formações pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam nessas escolas, uma vez que as capacitações oferecidas abrangem todo o ensino de acordo com a BNCC.

O município adota o sistema apostilado Aprende Brasil, distribuído em todas as escolas. No entanto, conforme apontado na entrevista, esse material não apresenta conteúdos específicos para a educação do campo. O sistema apostilado foi implementado em 2022 e está em fase de aprimoramento, tendo sido renovado para 2023. Um ponto relevante a ser destacado é que, juntamente com a adoção desse sistema, foi incluído o ensino de inglês em todas as escolas.

Uma questão levantada durante a entrevista foi sobre a origem dos professores que lecionam nas escolas do campo, ou seja, se residem nessas comunidades ou vêm de outras regiões. A equipe relatou que a maioria dos docentes não pertence às comunidades onde estão situadas as escolas. Em função disso, o Processo Seletivo Simplificado (PSS) precisou ser modificado. Anteriormente, o processo permitia que os professores escolhessem as vagas conforme a ordem de classificação, o que resultava em desistências frequentes, já que alguns

docentes inicialmente assumiam escolas do campo, mas solicitavam transferência assim que surgiam vagas na cidade. Como consequência, algumas escolas ficavam temporariamente sem professor.

Para evitar essa situação, a organização do PSS foi reformulada, e agora os candidatos devem se inscrever para vagas específicas em cada escola, sem possibilidade de troca posterior. Com base na entrevista realizada com a equipe da Secretaria de Educação do município de Boa Ventura de São Roque-PR, foi elaborado um questionário *online* direcionado aos docentes das escolas do campo, cujo resultado é apresentado a seguir.

5.2 Visão dos docentes com relação às escolas do campo do município

Na execução desta pesquisa, enfatizou-se a importância de obter perspectiva dos professores que atuam nas escolas do campo, pois são eles que vivenciam diretamente os desafios dessa realidade. Para tanto, aplicou-se um questionário, elaborado na plataforma Google Formulários e enviado via WhatsApp, a todos os professores dessas escolas. No entanto, a adesão foi baixa, e apenas quatro docentes responderam ao questionário. Para preservar a identidade dos participantes, eles serão identificados como professores “A”, “B”, “C” e “D”. Importante ressaltar que as respostas foram mantidas em sua forma original.

A primeira questão referia-se ao tempo de atuação na educação e, especificamente, na educação do campo. As respostas obtidas foram:

Professor “A” - 25 anos escola rural depois do campo.
Professor “B” - 37 anos de magistério e 17 anos de multisseriada.
Professor “C” - 6 anos.
Professor “D” - 23 anos.

Assim, a maioria dos professores respondentes possui vasta experiência na educação do campo, com exceção de um docente que está iniciando sua trajetória profissional. A segunda questão buscava identificar a formação acadêmica dos professores:

Professor “A” - Superior
Professor “B” - Pedagogia, Geografia, Magistério, especialização em gestão escolar, educação especial e ensino e pesquisa em geografia.
Professor “C” - Pedagogia.
Professor “D” - Pedagogia.

Observa-se que todos os docentes possuem formação superior em Pedagogia, e alguns contam com múltiplas graduações e especializações, o que contribui para a qualidade do ensino

nas escolas do campo. Essa formação está alinhada ao que determina a legislação:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008, p. 3).

Investir na formação dos professores e na produção de materiais didáticos adequados é essencial para garantir uma educação de qualidade, especialmente nas escolas do campo, que frequentemente são negligenciadas pelas políticas públicas.

A terceira questão buscou compreender a percepção dos docentes sobre os desafios de atuar na educação do campo:

Professor “A” - Trabalhar a educação do campo.

Professor “B” - A dificuldade na educação do campo é atender a todos na mesma proporção. O aprendizado não acontece de forma que o aluno assimile todos os conhecimentos necessários a sua idade/série, alguns alunos ficam com defasagem no aprendizado.

Professor “C” - As turmas serem multisseriadas, as estradas em péssimas condições.

Professor “D” - Acesso dos alunos na escola, adequação dos conteúdos da BNCC à realidade dos alunos.

Desta maneira, observa-se os desafios enfrentados pelos professores. O relato do professor “A” sugere que os docentes, muitas vezes, não sabem como estruturar um ensino adequado à realidade da população do campo, evidenciando a falta de suporte e formação específica para essa modalidade. Já as respostas dos professores “B”, “C” e “D” destacam os desafios impostos pelas turmas multisseriadas, que dificultam tanto o planejamento pedagógico quanto a execução das atividades, pois há alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem na mesma sala. Isso gera dificuldades para os professores e também para os alunos, que, em muitos casos, não conseguem acompanhar o ritmo dos colegas.

Hage (2011, p. 101) ressalta que:

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Assim, nota-se que há uma ausência de material didático adequado para o trabalho docente nas escolas do campo analisadas, especialmente nas turmas multisseriadas. A professora “D” reforça essa questão ao afirmar que os conteúdos da BNCC não consideram a

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR realidade dos alunos do campo, uma vez que não há diretrizes específicas para essa modalidade de ensino. Além disso, o município adota um sistema apostilado baseado na BNCC, o que contribui para a falta de materiais que atendam às especificidades da educação no campo.

A quarta questão do questionário investigou se o município oferece formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo multisseriadas. As respostas foram as seguintes:

Professor “A” - Não continua, mas já ofereceu, hoje trabalha com o material apostilado, de empresas privadas.

Professor “B” - Sim, a formação acontece com professores habilitados a conduzir a formação continuada.

Professor “C” - Não.

Professor “D” - Teve início neste ano de 2022.

Percebe-se que não há uma oferta consistente de formação continuada específica para a educação do campo. Os professores podem ter interpretado a questão de forma geral, referindo-se à formação inicial oferecida no início do ano letivo e não a uma capacitação voltada exclusivamente para a realidade do campo. Esse dado foi corroborado pela equipe da Secretaria de Educação, que afirmou que, caso o professor deseje uma formação específica para o ensino no campo, deve buscá-la por conta própria.

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nela atuam (Hage, 2011, p. 102).

Nas escolas do campo, o professor, por vezes, se sente culpado por não conseguir desenvolver o ensino de conteúdos de uma disciplina específica. Entretanto, não se trata de um problema que envolve unicamente o docente ou a equipe pedagógica dessas instituições, mas também ocorre por falta de investimento, acompanhamento e orientação por parte dos órgãos responsáveis, ao negligenciarem as necessidades dos profissionais que atuam em escolas do campo.

A quinta pergunta buscou compreender qual deveria ser o perfil do docente para atuar nas escolas do campo. As respostas foram as seguintes:

Professor “A” - Identificação e formação com o campo.

Professor “B” - É imprescindível que o professor conheça a sua clientela e o cotidiano ou a realidade onde estão inseridos e trabalhar a teoria aliada a prática vivenciada pelo aluno e sua família.

Professor “C” - Na minha opinião os professores devem ser dinâmicos e bem atuantes.
Professor “D” - Principal é conhecer a realidade, ter domínio dos conhecimentos e ter conhecimento do PPP da escola que atua.

Os relatos enfatizam a necessidade de um conhecimento aprofundado sobre a realidade das escolas do campo e a importância de uma formação que contemple suas especificidades. Para que o professor consiga proporcionar um ensino significativo, é fundamental que ele compreenda o contexto em que seus alunos estão inseridos e que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola esteja sempre atualizado, servindo de suporte para o planejamento pedagógico.

A última questão do questionário procurou entender o que motiva os professores a permanecerem na educação do campo. As respostas foram:

Professor “A” - Trabalhar na escola do campo não há motivação, pois as políticas não são voltadas para o campo para um trabalho humanizado.
Professor “B” - No momento não estou atuando na educação do campo, mas trabalhei na docência por dezessete anos foi muito gratificante e consegui ensinar muitos alunos que atualmente estão dando continuação ao trabalho na agricultura e pecuária considerando que uma minoria deixara o campo e se tornaram o êxodo rural.
Professor “C” - O respeito dos alunos com nós professores, o silêncio nas escolas não tem barulho, o apoio dos pais e da comunidade.
Professor “D” - A possibilidade de oferecer aos docentes do campo uma educação transformadora partindo da problematização da realidade dos nossos educandos.

Fica explícito nas falas dos professores a desmotivação de alguns, como indicado pelo professor “A”, que aponta a falta de assistência aos docentes e o abandono das escolas do campo. No entanto, outros, como os professores “B” e “D”, ressaltam a importância de levar uma educação de qualidade para essa população, promovendo conhecimentos específicos que possam contribuir para a permanência dos alunos no campo e para a melhoria de suas condições de vida.

6 Considerações finais

Seguindo o objetivo principal deste estudo, que foi compreender a percepção dos professores sobre a organização pedagógica nas escolas multisseriadas do campo, foram realizadas duas pesquisas: uma presencial, junto à Secretaria Municipal de Educação, e outra por meio de um questionário *online*, direcionado exclusivamente aos professores que atuam nessas escolas. A partir da análise conjunta dessas informações, foi possível chegar aos resultados.

Os dados coletados indicam que uma das formas de auxiliar e amparar professores, alunos e escolas do campo seria por meio de uma reorganização da Secretaria de Educação. Inicialmente, isso demandaria um replanejamento específico para as escolas multisseriadas,

com medidas como: a realização de uma semana pedagógica voltada para essa modalidade de ensino, a oferta de formação continuada para os professores que atuam no campo, o fornecimento de materiais didáticos adequados e a manutenção das estradas, garantindo acesso seguro às escolas em qualquer condição climática. Essas ações poderiam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação no campo, além de valorizar e incentivar os docentes que atuam nessas instituições.

Ao longo da pesquisa, foi possível desenvolver um estudo bem estruturado, embora tenha ficado evidente a necessidade de aprofundamento em algumas questões, como a historicidade das escolas do campo no Brasil e, especificamente, no Paraná. Além disso, outros aspectos relevantes para o funcionamento das escolas multisseriadas poderiam ser mais amplamente discutidos.

Dessa forma, conclui-se que não há, atualmente, uma organização pedagógica específica para a educação do campo, tampouco para o ensino multisseriado. Os professores que atuam nessas escolas não recebem orientação adequada sobre como estruturar e conduzir seu trabalho pedagógico, o que representa um grande desafio. Além disso, um dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas do campo está relacionado às condições de acesso: muitas estradas estão em péssimas condições, e, durante períodos chuvosos, muitos alunos não conseguem chegar à escola, resultando em prejuízos significativos para a aprendizagem.

Por fim, vale destacar que a baixa participação dos professores do município na pesquisa representou uma limitação do estudo, reduzindo a possibilidade de ampliar as reflexões sobre o tema. No entanto, os resultados obtidos evidenciam a urgência de ações que valorizem a educação do campo e proporcionem melhores condições de ensino e aprendizagem para essa realidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 nov. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, seção 1, p. 8, 4 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escola da Terra**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

BRASIL, **Presidência da República Casa Civil**, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-15-10-1827.htm. Acesso em 29 out. de 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez 2022.

II BOLETIM da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo. Escola Pública do Campo do Paraná: O que e como fazer! Maio de 2018. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/05/BOLETIM-Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-Uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-edicao2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. As Escolas Multisseriadas Como Possibilidade de Concretização do Direito à Educação **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 196-216, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55833>. Acesso em: 12 set. 2022

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 399-416, 2010. Disponível em: https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital5518_pedagogia_igarape_a_cu_texto2.pdf. Acesso em 11 fev. 2023.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez.2014. Disponível em: https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital5518_pedagogia_igarape_ac_u_texto2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

PARANÁ. **Resolução N° 4783/2010**. GS/SEE.2010. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/resoluo_4783_2010.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

PARANÁ. **Escola Digital do professor**: Educação do Campo. Paraná 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_campo_parana. Acesso em: 10 out. de 2022

PARANÁ. **Programa Jovem Agricultor Aprendiz na SEED 2012**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Jovem-Agricultor-Aprendiz-na-SEED>.

ERVITE, A.; DALPIZZOL, A.

A organização Pedagógica das escolas do Campo Multisseriadas de Boa Ventura de São Roque-PR

Acesso em: 26 de nov. 2022.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Recebido em: 26 mar. 2025.

Aprovado em: 22 jul.2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras