

DAIANE FERREIRA FERREIRA, ELAINE CORRÊA PEREIRA,
LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO, LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA,
CELIANE COSTA MACHADO, LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH

ORGANIZADORES



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO E OUTROS CONTEXTOS


casalettras

**DAIANE FERREIRA FERREIRA, ELAINE CORRÊA PEREIRA,
LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO, LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA,
CELIANE COSTA MACHADO, LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH**

ORGANIZADORES



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO E OUTROS CONTEXTOS**



casalettras
Porto Alegre
2023

Copyright ©2023 dos organizadores.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS



Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral está disponível em:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

EXPEDIENTE:

Projeto gráfico, diagramação e capa:
Editora Casalettras

Supervisão editorial:
Leandro da Silva Saggiomo

Editor:
Marcelo França de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL CASALETTRAS

Dr. Airton Pollini
Université Haute-Alsace, Mulhouse, França

Dr. Amurabi Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Dr. Aristeu Lopes
Universidade Federal de Pelotas/UFPel

Dr. Elio Flores
Universidade Federal da Paraíba/UFPB

Dr. Francisco das Neves Alves
Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Fábio Augusto Steyer
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

Dr. Giorgio Ferri
Università degli Studi "La Sapienza", Roma, Itália

Dr^a Isabel Lousada
Universidade Nova de Lisboa

Dr. Jonas Moreira Vargas
Universidade Federal de Pelotas/UFPel

Dr. Luiz Henrique Torres
Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Dr. Manuel Albaladejo Vivero
Universitat de València, Espanha

Dr^a Maria Eunice Moreira
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/
PUCRS*

Dr. Moacyr Flores
*Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul/IH-
GRGS*

Dr^a Yarong Chen
Beijing Foreign Studies University, China

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F7656 Formação de professores e práticas educativas: experiências formativas em Educação do Campo e outros contextos / Daiane Ferreira Ferreira, Elaine Corrêa Pereira, Leandro da Silva Saggiomo, Liliane Silva de Antqueira, Celiane Costa Machado e Lucas da Silva Schwarzbach (Org.). [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Casalettras, 2023.

166 p.
Bibliografia
ISBN: 978-65-86625-99-8

1. Educação - 2. Ensino-aprendizagem - 3. Formação de professores - I. Ferreira, Daiane Ferreira *et al* - II. Título

CDU:370

CDD-370.371



EDITORA CASALETTRAS

Um selo da editora Casalettras
R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa
Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103
contato@casalettras.com
www.casalettras.com/academico-livros

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
CARTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTÓVÃO PEREIRA DE ABREU	12
APRESENTAÇÃO	15

PRIMEIRA SEÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO I

INVESTIGAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO..... 23

ELAINE CORRÊA PEREIRA

CELIANE COSTA MACHADO

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO

LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA

CAPÍTULO II

RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS COM GESTORES DAS ESCOLAS CAMPESINAS 31

FABRÍCIO PAULA DE SOUZA

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO

LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA

LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH

ELAINE CORRÊA PEREIRA

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 40

LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH
FABRÍCIO PAULA DE SOUZA
LARISSA DA SILVA SANTOS
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA

CAPÍTULO IV

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PERSPECTIVA FORMATIVA:
RESULTADOS DE UM MAPEAMENTO 49**

LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH
FABRÍCIO PAULA DE SOUZA
LARISSA DA SILVA SANTOS
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA

CAPÍTULO V

**PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS..... 57**

LUIZ HENRIQUE POLONI
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

SEGUNDA SEÇÃO
EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO VI

**NARRATIVAS QUE CONECTAM VIDAS: ACOLHIMENTO E ESCUTA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 75**

GABRIELA PRADO DA FONTOURA

CAPÍTULO VII

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: DESAFIOS
DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-2019..... 81**

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

CAPÍTULO VIII

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DA EJA EM UMA ESCOLA
ANDARILHA..... 90**

DAIANE FERREIRA FERREIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA

CARTAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO IX

O COMPARTILHAR DAS VIVÊNCIAS É UM PROCESSO FORMATIVO: O TEMPO NÃO PARA..... 106

VANESSA SILVA DA LUZ
CELIANE COSTA MACHADO

CAPÍTULO X

CARTA AQUELES QUE VIVENCIARAM A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – CAUSOS DA EJA 111

KELY CRISTINA SANTOS

TERCEIRA SEÇÃO OLHARES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

CAPÍTULO XI

VIDEODICAS MATEMÁTICAS PRODUZIDAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 116

ANA CAROLINA BUENO DE CARVALHO
DAIANE DONEGÁ
RICARDO SCUCUGLIA RODRIGUES DA SILVA

CAPÍTULO XII

EQUAÇÕES DE 1º GRAU E 2º GRAU: UM OLHAR SOBRE OS ANAIS DO ENEM 125

MONIQUE CARVALHO BANDEIRA PITHAN
CELIANE COSTA MACHADO
ROBSON KLEEMANN

CAPÍTULO XIII

PERFORMANCE MATEMÁTICA STORIES: UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA MEDO TRAUMÁTICO MATEMÁTICO 135

ALINE DE LIMA BRUM
ELAINE CORRÊA PEREIRA

CAPÍTULO XIV

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, SOMADA AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, PODERÁ CONSTITUIR À DOCÊNCIA E A PROFESSORALIDADE DE NOSSOS LICENCIADOS? 148

GERALDO OLIVEIRA DA SILVA

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA

SOBRE OS ORGANIZADORES 163

PREFÁCIO

CARTA PREFÁCIO: REGISTRAR ANDARILHAGENS, PARTILHAR OS (RE)ENCONTROS

Jaguarão, dezembro de 2023.
Estimadas e estimados leitores,

Espero que estas palavras lhes encontrem bem e com saúde. Escrevo com um misto de alegria por ter o privilégio do encontro antecipado com o conteúdo de uma obra tão bonita e necessária; com gratidão pelo presente do (re)encontro com organizadoras, escritoras e escritores com quem tive a sorte de partilhar algumas andarilhagens freireanas e pela confiança em prefaciá-lo um livro tão necessário para todas as pessoas que se colocam em compromisso com a Educação Popular; mas confesso também com um pouco de cansaço - típico do final das atividades de um semestre e ano letivos. Penso ser justo com todas as pessoas que aqui chegarem, este meu registro sobre a constatação de que em muitos momentos da vida e do trabalho, os repouso são necessários. Em especial, quando se trabalha *na, com e pela* Educação, cabe lembrarmos que se trata de uma tarefa humana, feita por pessoas e que, portanto, se quer humanizadora. Acredito que quem luta e se encanta na educação com pessoas jovens, adultas e idosas, com a educação feita pelas camadas populares e grupos sociais historicamente oprimidos, sente às vezes um cansaço que também mobiliza: nos coloca em roda para o compartilhamento dos enfrentamentos, dos desafios e das denúncias. Mas são também nestes momentos de reunião em

que o exercício da partilha possibilita um movimento de anúncios, de reconstrução e de ação da esperança - ah...o esperar!

Assim, a tarefa do ensino, da extensão e da pesquisa que assume como base as epistemologias populares, do Campo e das periferias urbanas, não negligencia os sentimentos, os desafios e os cansaços que estão presentes nela, ao contrário: relembra-nos da condição humana e lança-nos provocações em “sermos mais” no horizonte freireano, mais gente.

Registro minha felicidade por esta leitura ter sido iniciada por vocês, prezadas e prezados leitores - que acredito, que em sua expressiva parte sejam docentes ou profissionais dedicados e dedicadas à Educação. Esta alegria se dá por alguns bons motivos: o primeiro, é porque esta obra reúne pesquisas sobre temáticas tão relevantes para a Educação, que versam sobre Educação de pessoas jovens, adultas e idosas; sobre a perspectiva por uma Educação do Campo; sobre as experiências teorizadas da prática docente e do ensinar e aprender com sentido. Portanto, trata-se de uma reunião de registros potentes porque suas autorias são de pesquisadoras e pesquisadores que assim se fazem porque são professoras e professores. Assim, são registros resultantes de processos de buscas profundamente encharcadas de sentidos do ato de pesquisar que emerge *da* e *na* docência, bem como despontam da curiosidade epistemológica, tarefas estas e construtos tão defendidos por Paulo Freire em sua vida e obra.

O segundo motivo da minha felicidade do seu encontro com esta coletânea, se dá pelo que ela representa em meio à permanência da redução dos direitos das pessoas trabalhadoras do Campo e da cidade, transposto nas políticas públicas ultraliberais e nas iniciativas que estão à serviço da instrução para uma ética do mercado em detrimento da ética da vida humana, como Freire coloca na Pedagogia da Autonomia. Embora estejamos enquanto sociedade brasileira, nos reerguendo dos últimos anos desde o golpe de 2016, em nível nacional, sabemos que há uma onda conservadora que ameaça constantemente as conquistas reivindicadas pelos movimentos sociais populares e setores da sociedade civil comprometidos com a justiça socioambiental e com a Educação em uma perspectiva transformadora. Assim, a obra nos nutre e nos reanima para seguirmos a caminhada na busca pela superação das condições opressoras.

Estimadas e estimados colegas que nos leem, o terceiro motivo da minha felicidade, por este seu manejo das páginas que seguem, é porque no encontro com o outro que podemos permanecer atribuindo ou retomando os sentidos da nossa prática-ação pedagógica enquanto prática-ação social. Uma obra que se dedica a forjar-se por meio das reflexões dos espaços pedagógicos, das tarefas assumidas com a docência, seja no trabalho com as ciências matemáticas ou linguagens, nos contextos com a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com a Educação do Campo, e, no horizonte de uma formação docente mais inclusiva, se coloca como um valioso convite: como estamos, na nossa atuação formativa, contribuindo para a elaboração de sujeitos críticos, conscientes do seu protagonismo no mundo? Como estamos realizando nossas partilhas entres nossos pares, no compromisso com uma educação mais problematizadora? Quais as presenças e potências que podemos reconhecer em nós e na nossa tarefa de ensinar e aprender?

Desejo que esta leitura seja um reencontro dos sentidos que nos motivam, mas também possibilite novos encontros com práticas como “palavração” por meio da Educação e da formação de sujeitos nos processos escolares, de pesquisa e de relação entre Universidade e Sociedade. Que possamos ter os repousos necessários para o registro daquilo que nos mobiliza, daquilo que nos cansa, daquilo que nos possibilita sermos mais humanos e aclamarmos a humanização nos processos pedagógicos que nos constituem e que também construímos.

Certa de que suas respostas se farão por meio das experiências refletidas, dos registros partilhados, dos (re)encontros que a Educação viabiliza, me despeço - agora revigorada e agradecida por seguirmos andarilhando coletivamente, construindo modos de não estarmos sós.

Um abraço afetuoso,

LISIANE COSTA CLARO

CARTA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTÓVÃO PEREIRA DE ABREU

Rio Grande, 10 de Janeiro de 2023

Prezados Leitores,

Neste momento, após um ano escolar totalmente atípico, na qual nossa comunidade passou por dois grandes eventos climáticos, ciclone e as enchentes, venho contar a vocês sobre a nossa parceria com o EdoCAmpo/FURG. Primeiramente, sou Sicero Miranda e estou diretor desde 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu, na Ilha da Torotama. Comunidade está que nasci e me criei, na qual fiz minha trajetória acadêmica, mestrado e doutorado, pesquisando sobre a Educação do Campo nas comunidades de pescadores.

A escola está inserida, é uma comunidade de pescadores artesanais, que obtém dessa atividade econômica a principal fonte de renda. A realidade específica em que se encontra esse contexto escolar, apresenta a gestão muitas demandas, sobretudo na centralidade que a escola assume na comunidade, em parceria a outros órgãos institucionais, com posto de saúde, colônia de pescadores, clubes de futebol, associação de moradores e etc. assim, neste contexto, a escola também funciona como representação da presença do Estado.

A escola se caracteriza e assume a identidade de escola do campo, onde gestão e professores valorizam a comunidade tradicional de pescadores em que a escola está inserida durante as práticas. Além disso,

SMED, EMATER, SENAR e outros órgãos são apoiadores da escola, e se dispõe inclusive na oferta de cursos, dentre eles: mulheres no campo, artesanato, informática, uso de *drones* (relevantes para o planejamento do território de uso), etc. Há na escola disciplinas ofertadas no contraturno, tornando seu trabalho de turno integral, dentro elas, cito as aulas de reforço de matemática e português, inclusão digital, inglês, orientação de estudos (com enfoque no apoio às disciplinas do currículo), e projeto de vida.

A partir das características do contexto escolar, levando em conta o difícil acesso, o encarecimento do transporte coletivo até o centro da cidade e a necessidade de adesão destes moradores a benefícios sociais de direito, a escola tornou-se um apoio às famílias de pescadores, possibilitando que ocorram cadastramentos, por exemplo no Seguro Defeso dos pescadores, nas dependências da escola. Outro fator local é grande rivalidade dos times de futebol (Fiateci e Novo Avante) e a forte ligação com o período do carnaval.

Existe uma demanda de inclusão na escola, com total de 18 alunos inclusos, o que é um número muito elevado levando em conta a quantidade total de alunos, porém, a parceria com a SMED garante que todos sejam atendidos de forma satisfatória, de acordo com ele. A gestão pedagógica da escola organiza e oferta as formações continuadas de professores dentro da escola. As demandas formativas da escola são no sentido de favorecer a apropriação de novas tecnologias pelos professores, visto que a escola possui estrutura e acaba não utilizando, também a valorização do entorno e estratégias de inclusão em sala de aula.

A nossa perspectiva é uma Educação do Campo na qual objetiva-se a preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante nos espaços de lutas, a partir da mobilização da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), a qual aponta que a educação precisa ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos. Diante desse olhar, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, foi necessário problematizar esses princípios e discutir com eles, pois o mesmo precisa ser construído com eles. Conforme Caldart (2004):

[...] é a luta do povo por políticas públicas que irá garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito

a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (p. 149-150)

A educação deve ajudar a formar, construir e fortalecer identidades. Constituir sujeitos, dentro de seus valores, cultura, modo de vida. Para tal não se objetiva a destruição dos conteúdos curriculares, mas a sua reconstrução a partir de um contexto diferente, entendendo que os mesmos devem formar as pessoas para conhecer o mundo e nele interferir de maneira autônoma e coerente.

Falando da parceria com o EdoCampo- FURG, os dois encontros com os pesquisadores e equipe foram significativos para escola. O primeiro, a visita técnica para conhecer a realidade da escola, seus interesses e demandas e o segundo, na qual a equipe propôs oficinas com as turmas de 4º e 5º ano. Ressalto dois aspectos: o primeiro, da sensibilidade de realizar a visita, discutir as necessidades e conhecer a realidade local para depois propor as oficinas; segunda, ter realizado as oficinas em um período em que a escola está passando por problemas de enchente e as aulas estavam sendo ofertadas em um clube de futebol da comunidade, um lugar na qual não sofria com inundações.

Por fim, essas parcerias formativas são importantes, na qual as aprendizagens e partilhas de saberes são mútuas e contribuí para os processos de aprendizagens dentro/na escola.

SICERO AGOSTINHO MIRANDA
Diretor Escolar

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro "Formação de Professores e Práticas Educativas: Experiências formativas em Educação do Campo e outros contextos", fruto de pesquisas intensivas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em parceria com colaboradores convidados de diferentes universidades. Esta obra é resultado de um esforço coletivo para compreender e aprimorar a formação dos educadores, um elemento crucial no desenvolvimento da sociedade.

Sendo assim, esse livro está dividido em três seções totalizando quatorze capítulos. O primeiro capítulo intitulado "*Investigações sobre a Constituição da Prática Profissional de Professores da Educação Básica das Escolas do Campo*", apresenta o projeto de pesquisa com o mesmo título, cujo objetivo principal do projeto é investigar a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo, a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permeiam o contexto do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul (RS).

O segundo capítulo, "*Relações de Pertencimento na Educação do Campo: Diálogos com Gestores das Escolas Campesinas*", discute o pensamento reflexivo dos gestores das escolas do campo de Rio Grande (RS), assim evidencia a importância de uma educação do campo socialmente referenciada e promotora de transformação social, entendendo o campo como realidade possível. A pesquisa mostra que as escolas situadas no campo que oferecem currículos relevantes, infraestrutura adequada e professores capacitados, contribuem

significativamente para a valorização do local, reduzindo o êxodo e fortalecendo o senso de pertencimento e modo de vida no campo.

O terceiro capítulo, *“Formação Docente no Contexto da Educação do Campo”*, busca compreender a abordagem da Formação Docente associada à Educação do Campo nas publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo. Para alcançar esse objetivo, realizou-se um mapeamento teórico, utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) e os resultados e discussões deste estudo são expostos por meio de sínteses descritivas, que ilustram questões relacionadas à formação profissional dos docentes.

O quarto capítulo, *“Pedagogia da Alternância enquanto Perspectiva Formativa: Resultados de um Mapeamento”*, resulta de uma pesquisa de mapeamento, o qual analisou as produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo, para compreender as temáticas que emergem nestes estudos, no período de 2019 e 2022. A análise dos artigos reafirmou a importância dessa metodologia dentro da Educação do Campo, pois a mesma ajuda na capacitação dos profissionais e também na aprendizagem e capacitação dos alunos, intercalando a sala de aula com seu dia a dia, os mantendo inseridos no seu contexto.

O quinto capítulo, *“Produções Científicas nas Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo: Contribuições para a Formação de Professores e as Práticas Educativas”*, o artigo realiza uma análise de artigos científicos brasileiros sobre a interseção entre Educação Especial e Educação do/no Campo, visando identificar contribuições para a formação de professores e práticas educativas em relação à escolarização de estudantes camponeses com necessidades especiais. Os resultados indicam a necessidade de redimensionar as abordagens diante das diversidades educacionais brasileiras, promovendo uma perspectiva inclusiva, ética, equitativa e democrática.

Portanto, encerramos a primeira seção desta obra, na qual fornece uma visão holística e abrangente da Formação de Professores na Educação do Campo, destacando desafios, oportunidades e perspectivas transformadoras. Essa seção serve como um valioso recurso para educadores, pesquisadores e todos os interessados em promover uma formação docente significativa e contextualizada.

No sexto capítulo, *“Narrativas que Conectam vidas: Acolhimento e Escuta na Educação de Jovens e Adultos”*, apresenta um recorte de uma palestra conduzida de forma on-line, por videoconferência, durante o período de isolamento social devido à COVID-19. O objetivo deste estudo é poder gerar reflexões sobre o uso de narrativas como uma ferramenta colaborativa no contexto de acolhimento e escuta de estudantes da EJA. Com o estudo observou-se que as narrativas são potencializadoras de movimentos de reflexão que conectam as pessoas, sendo uma forma sutil de introduzir assuntos delicados, como questões de saúde mental, acolhimento, escuta e evasão.

O sétimo capítulo, composto pelo texto *“A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular: Desafios durante a pandemia pela Covid-2019”*, debate-se a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua interligação com a Educação Popular, destacando-se particularmente no cenário da pandemia causada pela Covid-19. Como resultado, a pandemia acentuou desigualdades, levando estudantes trabalhadores da EJA a interromperem seus estudos pela falta de recursos. A abordagem da EJA pela Educação Popular destaca a importância de políticas participativas e acesso à internet. Essas reflexões indicam a necessidade de incluir esses temas na formação de docentes da EJA.

O oitavo capítulo, *“Formação Continuada com Professoras da EJA em uma escola Andarilha”*, discorre sobre como a formação continuada acontecia e, ainda, se ela contribuía para a reflexão da prática docente. As provocações e reflexões apresentadas neste texto são apenas o início. A formação continuada, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é um tema relevante que requer uma análise teórica mais aprofundada e reflexões sobre a prática pedagógica.

Dando sequência, o nono capítulo, aborda a seguinte carta pedagógica *“O Compartilhar das Vivências é um Processo Formativo: O Tempo não Para”*, a carta expressa indignação com a atual situação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil, destacando o desmonte e o fechamento de salas de aula, além da fragilidade na oferta de exames de suplência. A narrativa compartilha vivências e questionamentos durante um curso de extensão sobre a formação de professores de Matemática na EPJA, pautado pela Educação Estética. A escrita é encerrada destacando a importância da Educação Estética

na escolarização, especialmente em tempos de pandemia, ressaltando a necessidade de refletir sobre a vida e a humanidade na educação.

O décimo capítulo, *“Carta Aqueles que Vivenciaram a Educação em Tempos de Pandemia - Causos da EJA”*, o objetivo da carta é compartilhar as experiências, desafios e reflexões de educadores de uma escola pública durante o ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID-19. Os educadores buscam adaptar o fazer educativo à modalidade remota, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda destaca-se, a importância da reflexão sobre a práxis educativa, guiada pela leitura freireana da realidade, e aborda a escolha de abordar a pandemia como um objeto curricular, promovendo atividades significativas e inclusivas.

Encerrando esta segunda seção, fica evidente que a Formação de Professores, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desempenha um papel crucial na reflexão da prática docente. Em suma, a formação emerge como um elemento essencial para o aprimoramento constante dos educadores, desempenhando um papel significativo na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas na Educação de Jovens e Adultos.

Integra o décimo primeiro capítulo do livro o seguinte trabalho, *“Videodicas Matemáticas Produzidas no Programa Residências Pedagógicas”*, a pesquisa discute o Programa Residência Pedagógica (RP), onde envolve a participação de bolsistas, incluindo alunos, professores coordenadores institucionais e orientadores. Além de focar na análise de três vídeos curtos com dicas e “macetes” (videodicas) matemáticas. No entanto, são apontadas limitações, como a falta de contextualização e a necessidade de conhecimento prévio para compreensão plena dos vídeos. Ainda, o texto destaca que o programa aproxima a formação acadêmica das necessidades reais das escolas públicas, promovendo a troca de conhecimentos entre universidade e escola.

No décimo segundo capítulo, *“Equações de 1º Grau e 2º Grau: Um olhar Sobre os Anais do ENEM”*, esta pesquisa expõe um mapeamento de produções acadêmicas que abordam equações de 1º grau e 2º grau. Fez-se um estudo de artigos publicados nos anais dos XII, XIII e XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), realizados nos anos de 2016, 2019 e 2022, respectivamente. Com base no mapeamento conheceram-se metodologias de ensino divergentes das tradicionais,

cujo foco é aproximar os conteúdos matemáticos às vivências cotidianas, por meio de recursos lúdicos.

Avançando, o décimo terceiro capítulo, trazemos o trabalho *“Performance Matemática Stories: uma análise da histórica medo traumático matemático”*, o artigo aborda a integração da oralidade, leitura e escrita no contexto do ensino de Matemática, destacando o papel crucial da linguagem no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando a abordagem de Performance Matemática Digital (PMD). Essa abordagem envolve a criação de "stories matemáticas" por meio de smartphones e aplicativos, compartilhando essas histórias em uma conta no Instagram. A metodologia proposta, chamada de Performance Matemática Stories (PMS), busca explorar as potencialidades da comunicação escrita de histórias para a aprendizagem matemática.

Por fim, o décimo quarto capítulo, *“A prática como componente curricular, somada ao conhecimento pedagógico do conteúdo, poderá constituir à docência e a professoralidade de nossos licenciados?”*, o texto discute reflexões derivadas de reuniões de grupos de pesquisa sobre prática docente e currículo em escolas públicas. O foco inicial é nas legislações que estabeleceram a Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura. O método envolve a análise de artigos, entrevistas, capítulos de livros, dissertações e teses, com destaque para as contribuições de Gatti (2010, 2014, 2018, 2019, 2021), que indicam uma carência de trabalhos sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, especialmente no que se refere à formação específica.

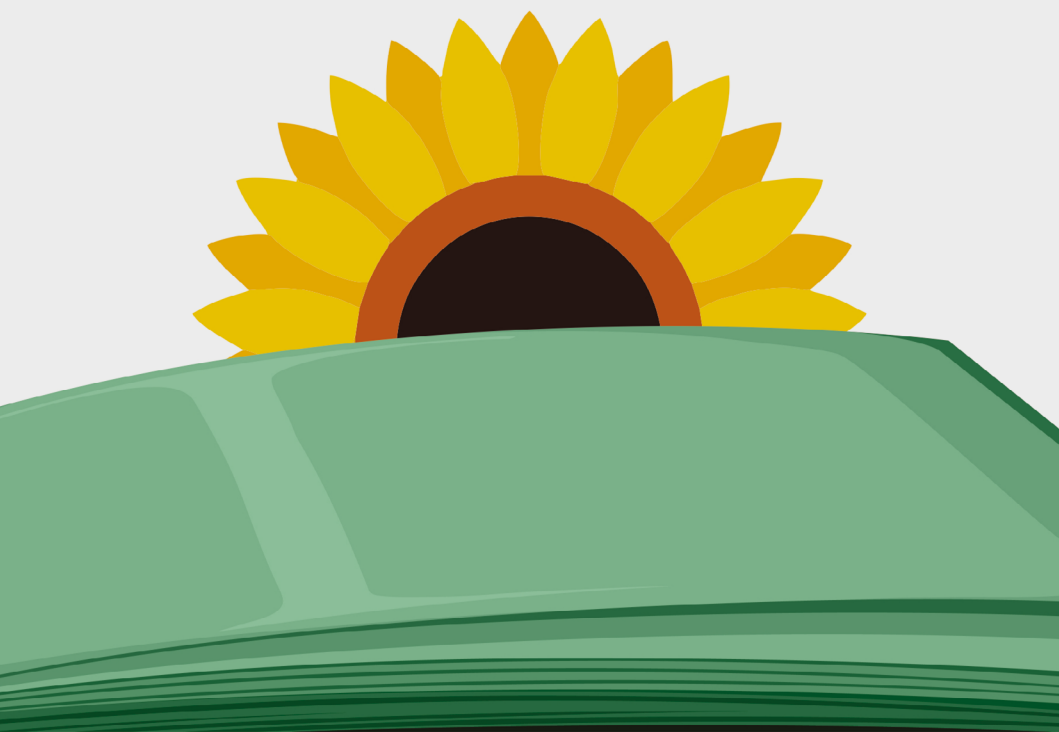
Logo encerramos a terceira e última seção do livro... Pode-se notar que uma ampla investigação sobre aspectos cruciais da Educação Matemática e Formação de Professores foi empreendida. Cada capítulo revela um compromisso unificado com a inovação no ensino da Matemática, destacando-se por explorar métodos variados e tecnologias para enriquecer o aprendizado dos estudantes. A interligação entre teoria e prática é ressaltada de maneira consistente, sublinhando a importância de aproximar a formação acadêmica das demandas reais das escolas, promovendo uma sinergia benéfica entre a universidade e o ambiente escolar.

Ao encerrar esta apresentação, convida-se calorosamente cada leitor(a) a embarcar nesta jornada única que o aguarda entre as páginas desta edição. São relatos inspiradores, ideias transformadoras e insights que ressoam nos corredores acadêmicos e nas salas de aula. Uma obra valiosa que se traduz em uma importante ferramenta para enriquecer a jornada educacional.

Os organizadores

PRIMEIRA SEÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO



CAPÍTULO I

INVESTIGAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO

**ELAINE CORRÊA PEREIRA
CELIANE COSTA MACHADO
LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA**

INTRODUÇÃO

A educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais que sempre lutaram por direitos iguais e justos, busca contribuir para o desenvolvimento da sociedade e abordar o ensino voltado às necessidades das pessoas que vivem no campo, respeitando sua identidade e cultura. Nesse contexto, os professores do campo enfrentam muitas dificuldades, pois a educação do campo é uma educação, muitas vezes, discriminada, desvalorizada e desconhecida por muitas pessoas.

Com base nisso e para dar maior visibilidade a essa área, bem como, contribuir com a proposição de possíveis ações que possam fortalecer a Educação do Campo, este artigo apresenta o projeto de pesquisa “Investigações sobre a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por

meio do edital CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes.

O objetivo principal do projeto é investigar a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo, a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permeiam o contexto do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

A base teórica do projeto se constitui a partir de autores da formação de professores (NÓVOA, 1995); da prática profissional docente (TARDIF, 2014; DINIZ-PEREIRA, 2008); da Educação do Campo, com base em suas vertentes, sendo a maioria centrada nas Escolas Itinerantes (CALDART, 2004; CAMINI, 2009); na Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004; BEGNAMI, 2006; RIBEIRO, 2008); na Pedagogia da Terra (ITERRA, 2002; CALDART, 2002); na Pedagogia do Movimento ou Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2000; SOUZA, 2006); outras mais específicas, como Pedagogia Indígena (CORRY, 1994; MELIÁ, 1995) e Pedagogia Quilombola (SIQUEIRA, 2003; AMADOR, 2005; SALLES, 2005; MUNIZ, 2008); sem deixar de citar a Pedagogia Camponesa Agroecológica (BARBOSA, 2016).

Neste cenário, diante das experiências educativas formais e não formais, a Educação do Campo ganha força, demarcando processos educacionais construídos com e não para o povo do campo. Como dizia Freire (1997, p. 41) “então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”.

Os integrantes da equipe proponente do projeto fazem parte do grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE). Este grupo é integrado por pesquisadores – professores da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Técnicos Administrativos em Educação, acadêmicos da graduação e professores da Educação Básica, além de mestrands e doutorands do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – PPGEC. A equipe é multidisciplinar e desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão na área da formação de professores, contemplando desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Um dos pressupostos do FORPPE é a compreensão de que um grupo de pesquisa é, sobretudo, um espaço de muitas aprendizagens. E ainda

que, a continuidade e o fortalecimento do mesmo são viabilizados pela inserção de acadêmicos da graduação nos processos de discussão das pesquisas e das produções acerca da formação de professores e práticas educativas, na Universidade e na Escola, interagindo com a comunidade.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica que fundamenta o projeto é de cunho qualitativo, a qual permite aos pesquisadores observar o modo de pensar dos sujeitos e, assim, compreender o fenômeno (STAKE, 2011; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em diálogo com Stake (2011, p.42) sobre a essência da abordagem qualitativa, o autor acrescenta que compreender um fenômeno “exige uma ampla mudança de contextos: temporal e espacial, histórica, política, econômica, cultural, social, pessoal”. Ainda, o autor considera que a pesquisa qualitativa se baseia na percepção e na compreensão humana.

A questão de pesquisa é: como se constitui a prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo, a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permeiam esse contexto? Os sujeitos da pesquisa foram professores da Educação Básica das Escolas do Campo, da rede municipal, que participaram das atividades formativas propostas e que se dispuseram a participar dessa pesquisa.

As informações foram produzidas com base nas atividades formativas realizadas e a análise dessas informações será por meio do método da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011) e da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Utilizaremos, ainda, a metodologia de mapeamento com base em Biembengut (2008). Temos parcerias já estabelecidas com a Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Rio Grande.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O período de desenvolvimento do projeto é de março de 2023 à março de 2025 e está organizado por meio de quatro etapas, as quais são apresentadas a seguir:

1ª ETAPA

- Elaboração de um levantamento para compra de livros, que embasarão estudos dirigidos do grupo de pesquisa sobre a formação docente, a Educação do Campo, a formação de educadores do campo e as práticas educativas para a Educação do Campo;
- Visita as escolas do campo para o diagnóstico de cada contexto regional, no que tange os aspectos econômicos, culturais, sociais e ambientais;
- Complementação, se necessário, da bibliografia adquirida para o projeto, a partir das demandas levantadas e/ou relacionadas aos contextos das escolas envolvidas na pesquisa.

2ª ETAPA

- Desenvolvimento de estudos teóricos referentes ao processo formativo envolvendo a Educação do Campo;
- Planejamento de atividades formativas e contextualizadas conforme a demanda dos professores das Escolas do Campo;
- Criação de um repositório digital de formação de professores do campo;
- Desenvolvimento das atividades nas escolas e no repositório digital de formação de professores do campo. Nessas atividades, os docentes produziram narrativas acerca das suas concepções iniciais sobre ser um professor do campo, no contexto regional em que está inserido. Foram contemplados elementos sobre sua constituição docente, sua prática profissional, a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permeiam esse contexto.

3ª ETAPA

- Organização e classificação das informações produzidas no processo formativo, a fim de construir um corpus discursivo, que permitirá compreender e problematizar as percepções e concepções acerca da formação de professores e práticas educativas dos sujeitos, por meio do método da ATD ou do DSC.

As discussões serão sistematizadas em produções científicas e submetidas para apresentação em eventos e/ou publicações em periódicos na área da educação e do ensino, no âmbito nacional e internacional.

4ª ETAPA

- Organização de todos os materiais produzidos nas atividades formativas para que estes possam permanecer no repositório digital de formação de professores do campo e serem utilizados pelo grupo em suas futuras intervenções no espaço universidade/escola;
- Produção de livros a partir das escritas produzidas, os quais serão distribuídos nas escolas parceiras da pesquisa;
- Organização de uma Mostra Científica e Tecnológica das Escolas do Campo (MCTEC) para a socialização de atividades produzidas, juntamente, com a comunidade escolar.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO

Dentre as contribuições do projeto, está a compreensão do processo formativo desses profissionais das Escolas do Campo, bem como, a proposição de possíveis ações e políticas públicas que possam fortalecer a Educação do Campo. Além disso, envolverá 20 Escolas do Campo e contemplará diretamente cerca de 150 professores e, indiretamente, aproximadamente 3.500 estudantes.

Com o desenvolvimento do projeto, os professores terão acesso a um repositório digital de formação de professores do campo, objetivando que nesse espaço, o grupo possa encontrar material didático-pedagógicos produzidos coletivamente a partir da realidade campesina.

O retorno dos resultados do projeto de pesquisa à comunidade escolar ocorrerá por meio da Mostra Científica e Tecnológica das Escolas do Campo para a socialização de atividades produzidas. E também, por meio da distribuição, ao final do projeto, dos livros e/ou cadernos pedagógicos para as escolas participantes. Os mesmos ficarão disponíveis no repositório digital de formação de professores do

campo, para outros projetos de formação e para os professores poderem consultar os materiais disponíveis.

Ainda, para publicizar os resultados do projeto, haverá a participação em eventos na área da Educação, com apresentação de trabalhos e a publicação em periódicos nacionais e internacionais, com *Qualis* na área da educação e ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir estratégias para fomentar a educação do campo no Brasil, vem sendo ao longo dos anos, um grande desafio para o poder público. Neste sentido, o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais vem trabalhando fortemente para fomentar o direito dos povos do campo à educação.

Alinhado a este objetivo, o projeto “Investigações sobre a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo”, tem alavancado diversas ações formativas e reflexivas no intuito de proporcionar através da pesquisa uma importante base de dados para o fomento da prática educativa no campo. Com isso, intencionamos uma ação transformadora nesta área da educação, a fim de produzir resultados científicos consistentes que gerem novas reflexões na prática docente e no cotidiano das escolas do campo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento obtidos junto ao processo 403951/2021-6, da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Zélia e Bentes Nilma. **Raça Negra: a luta pela liberdade**. 3ª ed. rev. e amp. Belém: FCPTN, 2005.

BARBOSA, L. P. **Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina**. Hemisferio Izquierdo, ago. 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://www.hemisferioizquierdo>.

uy/single-post/2016/08/02/Di%C3%A1logode-Saberes-en-la-construcci%C3%B3n-del-conocimiento-aportes-de-la-praxiseducativopol%C3%ADtica-de-los-movimientos-sociales-en-Am%C3%A9ricaLatina >. Acesso em: 30 março 2019.

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008. 148p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma educação do campo, nº4, 2002.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CORRY, Stephen. **Guardianes de la tierra sagrada**. In Revista Especial da Survival Internacional, Londres, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio E. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XIV. Porto Alegre. Anais do ENDIPE. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 253-267.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários: A Prática Educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Seminário Internacional da

Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

ITERRA. **Pedagogia da terra**. Cadernos do Iterra, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 07-81, 2002.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O Discurso do Sujeito Coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educus, 2005

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MELIÁ, Bartomeu. **Conferência “Bilinguismo e Leitura”**. 10º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, ALB/UNICAMP, Campinas, 1995.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí. Unijuí, 2011.

MUNIZ, R. **Trilha. Projeto de Pesquisa do Curso de Pedagogia FAHESA/ITPAC**. Aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação de Medicina Tropical. Araguaína, Tocantins, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, 34(1), 27-47, 2008.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime de escravidão**. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SIQUEIRA, Lourdes de Maria. **Ancestralidade e Contemporaneidade de Organizações de Resistência Afro- Brasileira**. In: COSTA, Eliezer Arantes da. Gestão Estratégica. São Paulo: Saraiva, 2003.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO II

RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS COM GESTORES DAS ESCOLAS CAMPESINAS

**FABRÍCIO PAULA DE SOUZA
LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA
LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH
ELAINE CORRÊA PEREIRA**

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa “Investigações sobre a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo principal do projeto é investigar a constituição da prática profissional de professores da Educação Básica das Escolas do Campo, a partir dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permeiam o contexto do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

Uma das etapas de desenvolvimento do projeto foi realizar visitas as escolas do campo. Por esta razão, esse artigo tem como objetivo compreender os contextos em que essas escolas do campo estão inseridas e as relações de pertencimento à educação do campo, a partir

das percepções do que foi observado nas visitas e do diálogo estabelecido com os gestores de 21 escolas do campo de Rio Grande.

Foram observadas a pluralidade de realidades e experiências a partir do relato dos gestores, com destaque aos elementos que são por eles considerados enquanto relevantes para a composição de uma identidade de escola do campo. Segundo Molina e Sá (2012), as comunidades campestinas resistem aos avanços de referenciais identitários e territoriais com o processo de urbanização, em que a educação do campo se coloca como postura contra-hegemônica e espaço de resistência, na luta pela permanência dos sujeitos e sujeitas no campo. Sobretudo, por condições dignas de existência, como no acesso ao trabalho, renda, cultura, e participação social.

O pensamento reflexivo dos gestores das escolas do campo de Rio Grande evidencia a importância de uma educação do campo socialmente referenciada e promotora de transformação social, entendendo o campo como realidade possível. Nestas escolas, ainda resta o desafio de aproximar as práticas de ensino em sala de aula à educação do campo.

Para isso, é necessário situar as práticas educativas ao contexto em que as escolas estão inseridas, como forma de valorizar as culturas e realidades da comunidade escolar, contrapondo-se a metanarrativa da cidade e do urbano como futuro desejado e única opção de vida digna possível.

Apresentamos a seguir, a metodologia com elementos que retratam a ação realizada. Na sequência, discutimos os resultados a partir de reflexões atinentes das sucessivas visitas às escolas do campo e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa adquire uma abordagem qualitativa, por estudar e compreender o ponto de vista dos gestores das escolas do campo e suas percepções e reflexões ante a realidade educacional e campestina em que estão inseridos. De acordo com Heidrich (2016, p. 22), a pesquisa qualitativa possibilita compreender um conjunto de procedimentos que envolvem o uso da linguagem, em geral objetivadas para a captura de subjetividades e/ou significados contidos nos textos produzidos no levantamento em trabalho de campo.

Assim, essa pesquisa desenvolveu-se a partir de trabalho de campo nas Escolas da Educação do Campo do Município de Rio Grande, Rio Grande do Sul. No contato com o campo, a prática de pesquisa alcança dimensões mais próximas da espontaneidade, em que se soma à técnica de entrevistas um procedimento de compreensão mais ampla das relações, significações que estão sendo tecidas.

Para dar visibilidade à diversidade de sujeitos atuantes na educação do campo, tal pesquisa pauta a obtenção de informações em diálogo com as escolas, para a construção de uma pesquisa participativa, em outras palavras, um “pesquisar com” as escolas, com uma relação de horizontalidade entre pesquisadores e profissionais da educação básica (BRANDÃO, 2006). A partir das observações, as informações obtidas nos levaram ao pensamento complexo (MORIN, 2005), considerando o princípio hologramático, onde as partes contêm o todo, de tal forma que o todo também evidencia as partes.

Neste sentido, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como ferramenta interpretativa, em que o conteúdo geral é montado com a interlocução de todos os discursos em direção a um discurso síntese. A metodologia DSC, assim, “consiste em analisar depoimentos e demais materiais verbais que constituem seu principal corpus, extraíndo-se, de cada um deles, as ideias centrais ou ancoragens, a partir de expressões-chave a que se referem” (RAMOS, 2017, p. 69).

Como ferramenta de interpretação dos discursos, o DSC resulta na composição de um único texto, redigido em primeira pessoa, que se pretende representativo aos sujeitos de fala (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Assim, elencou-se a partir das expressões-chave, ideias centrais e respectivas ancoragens tal discurso síntese, intitulado “o pensamento reflexivo dos gestores das escolas do campo”, que é apresentado brevemente neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, propôs-se conhecer as realidades estudadas de forma participativa, através de visitas. Existem, em Rio Grande, 21 instituições de ensino classificadas como Escola do Campo, as quais se fez contato. Tornando-se relevante visibilizar as especificidades dos sujeitos professores atuantes nas escolas do campo, discute-se os relatos

dos gestores destas escolas produzidos em tais visitas, em diálogo com a importância da educação do campo para os povos e comunidades rurais. No quadro 1, a seguir, apresenta-se a íntegra do DSC alcançado nestas falas.

Quadro 1 - O pensamento reflexivo dos gestores das escolas do campo

DSC - O pensamento reflexivo dos gestores das escolas do campo

A comunidade escolar da Educação do Campo em Rio Grande é bem diversa. A Educação do Campo neste município atende todo o Taim, distrito rural que inclui atividades de granjeiros, pecuaristas, pescadores, comerciantes a região das Ilhas, Leonídio, Torotama e Marinheiros, o Corredor do Mel, Distrito Povo Novo e demais localidades rurais de Rio Grande. Assim, a realidade da escola do campo em Rio Grande é configurada a partir do predomínio de famílias em atividades rurais, granjas e pecuária, agricultura familiar e pescadores, consistindo a cada escola um contexto campesino diferenciado. As famílias atendidas por estas escolas correspondem a comunidades que possuem vínculo com o trabalho agrário, porém, não apenas composta de agricultores familiares, contando também com roceiros, trabalhadores do campo, funcionários de granjas de arroz, fazendas de pecuária presentes no entorno, logo, uma realidade que reverbera em sala de aula. Em algumas delas, as famílias atendidas vivem de atividade pesqueira, compostas majoritariamente por pescadores artesanais, contando com algumas outras profissões que estão se tornando mais comuns devido a presença de novos moradores na localidade. Na Ilha da Torotama, como exemplo, local com presença da Educação do Campo em Rio Grande, é uma comunidade de pescadores artesanais, que obtém dessa atividade econômica a principal fonte de renda. No contexto rio-grandino, observo, porém, um processo de êxodo das juventudes do campo e ingresso de população urbana em busca de qualidade de vida, modificando o público atendido pelas escolas, sobretudo no Distrito do Povo Novo e Vila da Quinta. Em razão disto, para a gestão da escola, é importante o olhar do professor

para o entorno da escola, e a comunidade em que está inserida, para ampliar um olhar mais situado do aluno que frequenta sua aula. Nesta realidade, os alunos vivenciam cotidianamente a realidade do campo, logo, a escola surge como espaço de valorização e preparação para o futuro, possibilitando que eles alcancem profissões valorizadas no campo e com direito de escolha ao que querem efetivamente fazer. Assim, coletivamente buscamos apresentar-lhes um mundo que existe fora da comunidade, mas sempre valorizando o lugar, o pertencimento e as potencialidades de cada um de construir uma própria história, não de forma a abandonar o lugar, mas sem, tampouco, abandonarem seus sonhos. As escolas do campo de Rio Grande são facilmente identificadas devido a própria localização geográfica e do público atendido pela escola. Por integrar também comunidades tradicionais pesqueiras, essa vinculação se faz necessária, onde gestão e professores valorizam a comunidade tradicional de pescadores em que a escola está inserida durante as práticas. Entendo como central a relação de pertencimento dos professores a escola do campo, por ser uma escola onde o professor precisa, muitas vezes, ficar por todo o dia, sem possibilidade de trabalhar por turno, acabam criando um vínculo muito estreito. Nestes casos, buscamos integrar o ensino com a vida cotidiana dos alunos, situando as práticas a partir das experiências deles em que até as atividades propostas precisam estar situadas na realidade, dado o acesso que as famílias têm à materiais e elementos externos às comunidades também são dificultados pela localização e difícil acesso. O papel da escola neste contexto é o de valorizar o campo, fortalecer a qualificação e permanência no campo, através destas atividades que são desenvolvidas, envolvendo o contexto social e econômico da comunidade. Como exemplo, cito as feiras na escola com a venda de produtos locais e com a participação da comunidade, a inserção de atividades com o trato da criação de animais, oficinas de confecção de embarcações de pesca, mostras e museus de resgate ao patrimônio material e imaterial, atividades de acolhimento como a Arteterapia, e outras. Há no nosso contexto um conjunto de escolas que mantém a titularidade de educação do campo sem a ser em essência, visto o processo de urbanização dos entornos, a falta de famílias em atividades rurais e o pouco interesse dos professores em explorar a temática, no entanto, tal elemento não representa a realidade geral, como exemplo, na Escola Luiza Tavares, situada no campo e com a presença predominante de alunos em realidades urbanas, ainda se busca a manutenção da identidade e pertencimento à educação campestre em seus fundamentos.

A narrativa destacada sugere que, para os gestores, a educação de qualidade nas áreas rurais desempenha um papel fundamental em proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para os jovens que, de outra forma, poderiam ser tentados a abandonar suas comunidades em busca de uma vida melhor nas cidades. A escola do campo, assim, deve promover a valorização da cultura, dos saberes locais e das tradições campesinas. Para Caldart (2012, p. 261) “Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo”.

Visualizando a composição diversificada de experiências campesinas no município de Rio Grande, e o atendimento escolar em cada localidade busca respeitar as especificidades locais. Ressalta-se que a escola do campo se refere a uma proposta de ensino pautada nas necessidades das comunidades campesinas, como a de estar próxima a comunidade e sensível à realidade em que está inserida (AMARAL; MATHEUS, 2022). Com tais pressupostos, os gestores das escolas do campo de Rio Grande associam a localização geográfica e o pertencimento das famílias às atividades rurais para uma maior preocupação em associar as atividades escolares com o cotidiano dos alunos.

No contexto estudado, destacou-se a agricultura familiar e a pesca artesanal como principais atividades rurais e, em contrapartida, a presença de relatos quanto a perda de referenciais para a manutenção de uma escola do campo sensível a estas realidades, visto o progressivo processo de urbanização. As escolas em questão inserem, durante as aulas e atividades educativas, elementos que remetem a realidade social e cultural dos alunos, por intermédio de “*feiras na escola com a venda de produtos locais e com a participação da comunidade, a inserção de atividades com o trato da criação de animais, oficinas de confecção de embarcações de pesca, mostras e museus de resgate ao patrimônio material e imaterial*” (Quadro 1).

Nas escolas cuja presença de famílias em atividades rurais é menor, no entanto, tal articulação é enfraquecida. Para Rua (2008), é crucial avaliar as relações de territorialidades campesinas e rurais, e as novas territorialidades do rural nas relações híbridas com o urbano. Para este autor, a divisão econômica e técnica do trabalho representa as diferentes interações que as comunidades e seus sujeitos possuem com o sistema de

produção capitalista e o avanço da urbanização. Rua (2006), apresenta reflexões que auxiliam a observar o campo não mais como espaços isolados dos avanços do modo de vida urbano.

Tais compreensões reforçam que a postura de introdução da educação do campo nestas escolas independe de tal vinculação direta, e pode manter o olhar às realidades campestinas mesmo com o avanço do modo de vida urbano. Tornar o fazer docente algo que faça sentido para si e para o outro leva ao reconhecimento do pertencimento e composição de uma identidade docente, enquanto uma postura associada à bagagem teórica, ideológica, basilar da prática educativa, enquanto ferramenta de transformação social, no contexto de educação popular. Para Diniz-Pereira e Fonseca,

As propostas pedagógicas sempre implicam opções políticas, ou porque se faz do trabalho comprometido com a educação um instrumento de luta, ou porque se considera a instrução como meio de adaptação de sujeitos ao mundo (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 66).

A educação do campo, assim, se coloca como postura contra-hegemônica e espaço de resistência, na luta pela permanência dos sujeitos e sujeitas no campo, com condições dignas de existência, através da valorização das comunidades e saberes tradicionais, como no acesso ao trabalho, renda, cultura, e participação social.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327)

Nesta compreensão, destaca-se a existência de escolas do campo que estão observando o movimento de perda dos referenciais campestinos na comunidade escolar, mas que continuam inserindo a problemática em seus conteúdos e práticas enquanto incentivo e valorização da realidade social, cultural, econômica e política em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como objetivo compreender os contextos em que as escolas do campo estão inseridas e as relações de pertencimento à educação do campo. A partir do contexto estudado e resultados obtidos nas análises, conclui-se que as escolas situadas no campo que oferecem currículos relevantes, infraestrutura adequada e professores capacitados, contribuem significativamente para a valorização do local, reduzindo o êxodo e fortalecendo o senso de pertencimento e modo de vida no campo.

Cabe ressaltar que, o espaço geográfico de localização da escola não é fator essencial para desenvolvimento da educação do campo, mas sim, uma práxis pedagógica que afirme e trabalhe constantemente as relações sociais no campo, os compromissos políticos e as lutas sociais do contexto campesino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro para a realização desta pesquisa, em especial à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, por intermédio do Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE), ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE/FURG Bolsa EPEC Extensão), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento obtidos junto ao processo 403951/2021-6, da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. de O. . Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e12925, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12925. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12925>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.): **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias e Letras: 22-54.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

HEIDRICH, A. L. “Método e metodologias nas pesquisas das geografias com cultura e sociedade”, In: HEIDRICH, A. L. ; PIRES, C. L. Z. (Orgs.) **Abordagens e práticas da pesquisa em geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Letra 1, 2016, p. 15-33

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O Discurso do Sujeito Coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 1193-1204, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 324-331, 2012.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. **Tradução: Eliane Lisboa**, v. 4, 2005.

RAMOS, Ana Paula, **O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)-Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande–FURG, Rio Grande.

RUA, João. Urbanidades no rural: o dever de novas territorialidades. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia**, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em: Acesso em: mar. 2008.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH
FABRÍCIO PAULA DE SOUZA
LARISSA DA SILVA SANTOS
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA**

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil tem ganhado cada vez mais destaque como uma importante abordagem pedagógica voltada para a realidade rural e suas especificidades. Essa abordagem pedagógica busca, garantir uma educação contextualizada e inclusiva, que atenda às demandas específicas das comunidades agrícolas e contribua para o desenvolvimento sustentável dessas regiões.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem como pioneiros da discussão, Arroyo (2004, 2006, 2011), Caldart (2004, 2009) e Molina (2004, 2009), que buscam o reconhecimento do campo como um espaço de vida que abarca um projeto de desenvolvimento sustentável. Esse projeto está direcionado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, levando em consideração suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2004).

A Educação do Campo procura, assim, valorizar e respeitar o modo de vida, a cultura e os saberes dessas comunidades rurais, promovendo

uma educação que seja contextualizada e inclusiva, contribuindo para a construção de um campo mais justo, sustentável e igualitário.

Para isso, é fundamental uma formação docente que desempenhe um papel no desenvolvimento e aprimoramento dos profissionais que atuam na educação do campo. A formação docente deve ser pensada como um processo contínuo e abrangente, que busca preparar os futuros professores para enfrentar os desafios da sala de aula, promover a aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base no estudo realizado, o presente artigo tem como objetivo, compreender como a formação docente, atrelada à Educação do Campo, tem sido abordada nas produções da Revista Brasileira de Educação do Campo. Para isso, fez-se um mapeamento teórico e optamos pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados e discussões desta pesquisa são apresentados por meio de sínteses descritivas que exemplificam problemáticas no âmbito da constituição profissional dos docentes.

METODOLOGIA

Este artigo se origina a partir de uma pesquisa qualitativa. Desenvolveu-se a metodologia de mapeamento, ancorada aos procedimentos, descritos por Biembengut (2008), os quais são: identificação, classificação/organização e análise.

No primeiro procedimento, de identificação, realizou-se uma busca na Revista Brasileira de Educação do Campo, utilizando a palavra-chave Educação do Campo, a qual foi considerada em todo o corpo do artigo. Além disso, foi definido o período de 2019 a 2022. Em tal procedimento, encontrou-se 290 artigos, que foram registrados em uma planilha eletrônica, contendo as informações: título, ano de publicação, resumo e palavras-chave.

Em seguida, no segundo procedimento, classificação/organização, foram excluídos 24 artigos em língua estrangeira, restando 266 produções. Na sequência, foi realizada a leitura de resumo e palavras-chave dos artigos, com objetivo de compreender os principais assuntos abordados. Optou-se pela exclusão de 30 trabalhos que contém as seguintes características: apresentação e chamadas de dossiês

temáticos da revista, arquivos editoriais, resenhas, entrevistas, ensaios e mapeamentos. Com a exclusão destas produções, obteve-se um total de 236 artigos.

Ainda, no procedimento de classificação/organização, empregou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) contribuindo para uma compreensão mais ampla dos textos, por meio da unitarização e da categorização. Considerando a totalidade de artigos do mapeamento, realizou-se o processo de unitarização, a partir dos seus resumos, de onde emergem categorias iniciais. Posteriormente, foram realizadas aproximações reunindo conjuntos de temáticas semelhantes, as quais constituem categorias intermediárias, que a partir de um processo recursivo de análise, constituem as categorias finais acerca do fenômeno estudado (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Neste procedimento de categorização da ATD, encontrou-se 5 categorias finais, dentre as quais está a categoria Formação Docente, que será foco de discussão neste artigo, constituída de 65 artigos. Nos resultados e discussões a seguir, apresenta-se a análise a partir de sínteses descritivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sínteses descritivas consistem da seleção de exemplos que sintetizam os resultados obtidos na categoria Formação Docente. Optou-se por sínteses descritivas exemplares, pois, dado o numeroso quantitativo de artigos encontrados nesta categoria, escolheu-se quatro artigos que melhor representam a completude das discussões de âmbito geral.

A categoria Formação Docente reúne trabalhos nos mais variados campos disciplinares, abordando problemáticas no âmbito da constituição profissional dos docentes envolvidos na Educação do Campo. Para Tardif (2014), a formação docente, vista como um processo contínuo e para além da qualificação em cursos de licenciatura, deve incluir a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a análise crítica do contexto educacional e a compreensão das relações de poder presentes na escola.

No contexto das escolas do campo, a teorização de Tardif (2014) contribui ao pensar a formação docente dentro de uma perspectiva

crítica. O autor enfatiza a importância das relações de poder e das desigualdades sociais na educação, e critica a ideia de que a escola é um espaço neutro e imparcial. Ele defende que é preciso levar em conta as diferenças de classe, gênero, raça e outras formas de opressão na análise da prática educativa.

A formação enquanto perspectiva de práxis docente estabelece como horizonte a construção de conhecimentos, saberes e práticas, em direção à qualificação do trabalho do professor. Na formação docente deve ser considerada a dimensão prática, em que se relaciona com as atividades pedagógicas e o trabalho escolar, e social, em que se relaciona com o contexto em que se dá. Tais compreensões associam-se com as perspectivas teóricas e os resultados apresentados na categoria em questão, no Quadro 1 cita-se os artigos que compõem as sínteses exemplares.

Quadro 1 – Artigos das sínteses exemplares

Nome do artigo	Ano de publicação	Autor (res)
Formação por “área” de professores da Educação do Campo.	2020	Wender Faleiro; Geize Kelle Nunes Ribeiro e Magno Nunes Farias.
Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores.	2020	Francisca Maisa Maciel Gomes de Almeida; Simone Cabral Marinho dos Santos e Taysa Kelly da Silva.
Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente.	2021	Natacha Eugência Janata; Antony Josué Corrêa e Kátia Thaianá Stefanês.
Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura.	2022	Cleonice Matos Amaral e Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

Fonte: Os autores

Cada artigo da categoria aborda a temática da formação docente a partir de diferentes perspectivas, mas todos destacam a importância de

uma formação adequada para o trabalho docente e apontam desafios e possibilidades relacionados à atuação dos professores da Educação do Campo. Foi possível identificar que há um “fio condutor” que perpassa esses artigos, que é a reflexão sobre a formação e atuação de professores na Educação do Campo.

A primeira síntese exemplar é composta pela discussão acerca da institucionalização da Educação do Campo, tendo como base uma formação docente sensível à realidade campesina. O artigo de Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) discute a formação de professores para a Educação do Campo, destacando a importância de uma formação que leve em consideração as particularidades das comunidades rurais em cada área do conhecimento. Destacam-se a subdivisão em disciplinas isoladas e a fragmentação do conhecimento, que inviabiliza a compreensão ampla da realidade social, política, econômica e cultural em que as escolas estão inseridas. Para os autores, torna-se necessário uma proposta contra-hegemônica na formação docente, com destaque a proposição formativa dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que buscam formação por áreas do conhecimento. Faleiro, Ribeiro e Farias afirmam que

[...] esse tipo de formação é uma forma de construir e produzir conhecimento contra-hegemônico, na medida em que coloca o processo de educação em um movimento dinâmico e integrado entre mais de uma disciplina, tendo em vista que a fragmentação leva a limitação e alienação para se compreender as realidades. (FALEIRO, RIBEIRO, FARIAS, 2020, p. 1)

Vale destacar, ainda, que o artigo de Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) defende a pedagogia histórico-crítica, que busca reconhecer a dimensão histórica e social em que a escola campesina está inserida, vinculando-a com as reivindicações dos sujeitos do campo e os movimentos sociais.

A segunda síntese exemplar é composta de reflexões de professores da Educação do Campo sobre seus saberes profissionais, destacando a importância do reconhecimento e da valorização desses saberes na prática pedagógica. Assim, tal discussão é expressa no artigo de Almeida, Santos e Silva (2020), que busca uma aproximação empírica com o universo da Educação do Campo, através de inserções no cotidiano de escolas e no diálogo com os professores em atuação. De acordo com Almeida, Santos, Silva, (2020, p. 1), “é no cotidiano de suas funções

que eles vivem situações concretas, a partir das quais se faz necessário decidir as estratégias e ações diante da situação apresentada”

Nesse contexto, a aplicação das estratégias e ações no cotidiano da Educação do Campo torna-se fundamental. Os profissionais que atuam nessa área vivenciam situações concretas, enfrentando desafios e demandas específicas relacionadas ao contexto rural. Essas situações exigem decisões que considerem as particularidades dos sujeitos envolvidos, bem como as características do meio em que estão inseridos.

Portanto, a partir das linhas de pensamento de Tardif (2014), podemos compreender que a Educação do Campo necessita de profissionais capacitados, que possam tomar decisões embasadas em estratégias e ações que considerem as situações concretas vivenciadas no cotidiano das funções. Assim, a prática profissional deverá levar em conta as diferenças dos sujeitos envolvidos e os recursos específicos disponíveis em seu cotidiano.

A terceira síntese exemplar aborda as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos na Educação do Campo. Assim, destaca-se o artigo de Janata, Corrêa e Stefanês (2021), que discute os desafios enfrentados pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo ao ingressar no mercado de trabalho como professores. O artigo também destaca a importância de políticas públicas que valorizam a formação de professores para a Educação do Campo e a criação de condições adequadas para a inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

A formação dos licenciados em Educação do Campo é baseada na epistemologia da práxis criativa e revolucionária, cuja ênfase está em articular conhecimentos teóricos e didáticos condizentes com essa abordagem. No entanto, desde o surgimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, são observados desafios e disputas de visões de mundo, o que afeta a vida dos licenciados em Educação do Campo. Os autores apontam que

Negar o diploma do/a licenciado/a em Educação do Campo ou não tratar deste debate é corroborar com os impedimentos do exercício da docência e o esvaziamento de profissionais qualificados para as escolas as quais foram formados para atuarem (JANATA, CORRÊA, STEFANÊS, 2021, p. 18).

Visando atender às especificidades dos sujeitos que vivem no campo e oferecer uma formação de professores adequada às suas realidades, a Licenciatura em Educação do Campo se configura como um instrumento de valorização da realidade social, política, econômica e cultural em que as escolas estão inseridas. Assim, mesmo com as potencialidades do curso, as dificuldades de reconhecimento e inserção dos profissionais formados nessa área prejudicam a transformação da escola com base nos princípios da Educação do Campo.

A quarta e última síntese exemplar contempla os artigos que lançam olhares para as compreensões teóricas e metodológicas que subsidiam estudos sobre a Educação do Campo. Para representar tal síntese, destaca-se o artigo de Amaral e Mateus (2022), que enfatiza a importância de compreender as diferentes concepções de Educação do Campo para a formulação de políticas públicas e para a prática pedagógica dos professores. O artigo também identifica uma concepção de Educação do Campo na perspectiva do direito e da responsabilidade pública, focada nas especificidades dos sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino. Amaral e Matheus (2022, p.4) destacam que “a Educação do Campo visa incidir sobre a política educacional do país, a partir dos interesses, das lutas sociais, do trabalho, da cultura e do conhecimento dos sujeitos camponeses, com implicações no projeto de campo e de sociedade”.

Ainda, de acordo com Amaral e Matheus (2022), essa concepção surge como resultado das lutas dos movimentos sociais camponeses e busca a emancipação de seus sujeitos e a transformação social. Destaca-se que há, ainda, lacunas a serem preenchidas com novas pesquisas que explorem as bases teóricas e as implicações dessas concepções nas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos reafirmou a importância da atenção adequada para o trabalho na Educação do Campo, presentes na literatura sobre o tema, e revelou desafios e possibilidades relacionados à atuação dos professores nesse contexto. Através de um fio condutor que perpassa esses artigos, que é a reflexão sobre a formação e atuação dos professores na Educação do Campo, destacou-se a necessidade de uma formação

docente que considere as particularidades das comunidades camponesas e busque uma compreensão ampla da realidade social, política, econômica e cultural em que as escolas estão inseridas.

Diante dessas reflexões, conclui-se que pesquisas que abordam as concepções de Educação do Campo são extremamente relevantes para estudos e para a sociedade, especialmente, considerando o contexto atual do Brasil e as políticas e programas educacionais voltados para os sujeitos camponeses.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro para a realização desta pesquisa, em especial à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, por intermédio do Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE), ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE/FURG Bolsa EPEC Extensão), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento obtidos junto ao processo 403951/2021-6, da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. M. M. G.; DOS SANTOS, S. C. M.; DA SILVA, T. K. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e7055-e7055, 2020.
- AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. O. Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e12925-e12925, 2022.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos** – (2 ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007. ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo: Vozes**, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009.

FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K. N.; FARIAS, M. N. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e7058-e7058, 2020.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In: M. G. Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JANATA, N. E.; CORRÊA, A. J.; STEFANES, K. T. Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e12969-e12969, 2021.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Org.). (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, 2004.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) In M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins(organizadoras). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: **Vozes**, 2014.

CAPÍTULO IV

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PERSPECTIVA FORMATIVA: RESULTADOS DE UM MAPEAMENTO

**LUCAS DA SILVA SCHWARZBACH
FABRÍCIO PAULA DE SOUZA
LARISSA DA SILVA SANTOS
LILIANE SILVA DE ANTIQUEIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA**

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, está direcionada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, levando em consideração suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004). Trata-se de uma abordagem educacional que busca atender às necessidades e peculiaridades das populações rurais.

Em consonância, a Pedagogia da Alternância é uma metodologia pedagógica que tem como princípio fundamental a alternância entre períodos de estudos na escola e períodos de vivência na comunidade (SILVA, 2012, p. 35). Essa abordagem reconhece a importância de valorizar e integrar o conhecimento formal com a realidade vivida pelos estudantes, proporcionando uma formação integral e contextualizada.

No entanto, essa pedagogia busca promover a autonomia, a participação e o protagonismo dos estudantes, estimulando-os a refletir

sobre suas experiências e construir conhecimentos a partir delas. Os períodos de vivência na comunidade permitem que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos na escola em situações reais, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e preparando-os para enfrentar os desafios do meio rural.

Este artigo resulta de uma pesquisa de mapeamento, o qual analisou as produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo, para compreender as temáticas que emergem nestes estudos, no período de 2019 e 2022. Nos resultados da pesquisa, chegou-se na sistematização de 5 categorias, das quais destaca-se a Pedagogia da Alternância. O presente artigo tem como objetivo, compreender a emergência de estudos sobre Pedagogia da Alternância e como tal perspectiva tem sido abordada nas produções da revista.

METODOLOGIA

A pesquisa tem por base a metodologia de Mapeamento, fundamentada em Biembengut (2008). Para a realização do mapeamento partiu-se da questão central: Que temáticas emergem nas pesquisas da Revista Brasileira de Educação do Campo? Ancorada aos procedimentos descritos por Biembengut (2008), realizou-se a identificação, classificação/organização e análise.

No primeiro procedimento, de identificação, realizou-se uma busca na Revista Brasileira de Educação do Campo, utilizando a palavra-chave Educação do Campo, a qual foi considerada em todo o corpo do artigo. Além disso, foi definido o período de 2019 a 2022. Em tal procedimento, encontrou-se 290 artigos, que foram registrados em uma planilha eletrônica, contendo as informações: título, ano de publicação, resumo e palavras-chave.

Em seguida, no segundo procedimento, classificação/organização, foram excluídos 24 artigos em língua estrangeira, restando 266 produções. Na sequência, foi realizada a leitura de resumo e palavras-chave dos artigos, com objetivo de compreender os principais assuntos abordados. Optou-se pela exclusão de 30 trabalhos que contém as seguintes características: apresentação e chamadas de dossiês temáticos da revista, arquivos editoriais, resenhas, entrevistas, ensaios

e mapeamentos. Com a exclusão destas produções, obteve-se um total de 236 artigos.

Ainda, no procedimento de classificação/organização, empregou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) contribuindo para uma compreensão mais ampla dos textos, por meio da unitarização e da categorização. Considerando a totalidade de artigos do mapeamento, realizou-se o processo de unitarização, a partir dos seus resumos, de onde emergem categorias iniciais. Posteriormente, foram realizadas aproximações reunindo conjuntos de temáticas semelhantes, as quais constituem categorias intermediárias, que a partir de um processo recursivo de análise, constituem as categorias finais acerca do fenômeno estudado (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Neste procedimento de categorização, encontrou-se 5 categorias finais, dentre as quais está a categoria Pedagogia da Alternância, que será foco de discussão neste artigo. Esta categoria é constituída de 31 artigos, os quais são apresentados no Quadro, juntamente com seu ano de publicação.

Quadro 1 – Artigos levantados

Código	Nome do artigo	Ano de publicação
A01	Pedagogia da Alternância em comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil.	2019
A02	A alternância no ensino superior: desafios e perspectivas na Licenciatura em Educação do Campo/UFV.	2020
A03	Pedagogia da Alternância proposta de formação: Casa Familiar do município de Coronel Vivida - PR.	2019
A04	Escola Família Agrícola de Olivânia: 50 anos de história narrada por muitas vozes.	2019
A05	Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora.	2022
A06	Characteristics of pedagogical practices in Rural Education: analysis of actions related to teacher training and experience report on proposed pedagogical methodologies for teaching specific contents.	2022

A07	Interdisciplinaridade na Pedagogia da Alternância: Perspectivas dos(as) Monitores(as) da Escola Família Agrícola de Marilândia.	2020
A08	Vozes sociais, educação do campo e projetos de vida: Uma análise dialógica sobre as práticas no SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa).	2021
A09	Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores.	2019
A10	Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga.	2019
A11	Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial.	2021
A12	A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas.	2019
A13	Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade.	2022
A14	Escola Família Agrícola: reflexões sobre as contribuições para comunidades rurais.	2020
A15	O trabalho e a pesquisa no ensino médio integrado à educação profissional: uma nova perspectiva de desenvolvimento rural.	2020
A16	Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Quixabeira - Bahia.	2020
A17	Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem.	2019
A18	Alternância e Seus 50 anos: Uma Possibilidade Formativa da Educação do Campo.	2019
A19	A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovem.	2021
A20	Quando o campesinato vira verbo: campesinar a escola!	2020
A21	A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e a EFA São Bento do Chapéu.	2019
A22	Mapeamento da produção científica na BDTD do IBICT sobre a Pedagogia da Alternância de 2011 a 2018.	2019

A23	A contribuição da Pedagogia da Alternância e do projeto profissional jovem nos projetos de vida de jovens egressos da EFA de Jaguaré/ES	2020
A24	Currículo e Pedagogia da Alternância: a experiência da Escola da Floresta em Rio Branco, Acre.	2020
A25	Histórico da Constituição das EFA's do Estado do Espírito Santo.	2019
A26	Pedagogia da Alternância como possibilidade de permanência de estudantes camponeses em uma escola da região do Alto Paranaíba.	2019
A27	A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo.	2019
A28	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular.	2019
A29	Da Alternância como movimento diaspórico decolonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso.	2019
A30	Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF).	2019
A31	A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios.	2020

Fonte: Os autores

Após a leitura dos artigos apresentados, foram realizadas aproximações reunindo temáticas semelhantes. Com isso, esses artigos foram separados e categorizados em quatro eixos, sendo eles: Narrativas (Escola e/ou Família); Processos de Formação (Professores e/ou Alunos); Direitos (Políticas Públicas) e Mapeamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia da Alternância reconhece a importância de valorizar e incorporar os saberes adquiridos no contexto rural, bem como os conhecimentos acadêmicos, proporcionando uma formação integral e contextualizada. Esse processo educativo se baseia na intercalação de períodos de estudos teóricos em uma escola-base, com períodos práticos vivenciados pelos estudantes em seu ambiente de origem.

Durante as fases práticas, os estudantes têm a oportunidade de aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos em situações reais, seja nas atividades agrícolas, no trabalho comunitário ou nas dinâmicas familiares. Essa abordagem promove o protagonismo do estudante, estimulando sua autonomia, responsabilidade e a capacidade de tomar decisões embasadas em saberes práticos e teóricos (FREIRE, 1987).

Além disso, a Pedagogia da Alternância propicia o fortalecimento da identidade e valorização cultural dos estudantes que vivem no campo. Ela reconhece que o conhecimento transmitido de geração em geração, a sabedoria tradicional e os valores locais são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Dessa forma, a pedagogia incentiva o diálogo intercultural, respeitando e incorporando a diversidade de saberes existentes em cada comunidade rural.

Visando compreender a emergência de estudos sobre Pedagogia da Alternância e como tal perspectiva tem sido abordada nas produções da revista. A seguir apresentamos a discussão com base nos quatro eixos obtidos.

O eixo “Narrativas (Escola e/ou Família)” engloba quatro artigos que exploram as experiências e histórias de professores ou famílias envolvidas na Pedagogia da Alternância. Esses artigos oferecem uma visão valiosa das perspectivas dos educadores e das famílias que vivenciam essa abordagem educacional no seu dia a dia. Ao descrever os desafios enfrentados pelos professores na implementação da Pedagogia da Alternância, são compartilhadas práticas eficazes e histórias inspiradoras de sucesso. Assim, a partir das narrativas pessoais, esses artigos proporcionam uma compreensão mais rica e empática da realidade vivenciada pelos educadores e pelas famílias.

O eixo “Processos de Formação (Professores e/ou Alunos)” abrange a maioria dos artigos, totalizando 21, nos quais concentram-se os processos de formação dos professores ou alunos envolvidos na Pedagogia da Alternância. Esses artigos investigam a capacitação e o desenvolvimento profissional dos educadores, e fornecem percepções sobre as habilidades e conhecimentos necessários para implementar com sucesso essa abordagem pedagógica. Além disso, eles exploram a aprendizagem dos alunos que participam da Pedagogia da Alternância, analisando os benefícios educacionais específicos que essa abordagem proporciona.

No eixo “Direitos (Políticas Públicas)” concentra-se cinco artigos que abordam os direitos das crianças e jovens em relação à educação no contexto da Pedagogia da Alternância. Esses artigos examinam as políticas públicas que apoiam ou impactam a implementação dessa abordagem educacional. Além disso, analisam a legislação educacional existente, discutem políticas governamentais relevantes e exploram o papel das instituições no reconhecimento e promoção da Pedagogia da Alternância como um direito fundamental das crianças. Esse eixo também aborda as questões de igualdade de acesso à educação e a importância da inclusão na implementação da Pedagogia da Alternância.

O eixo “Mapeamento” compreende apenas um artigo, que objetivou uma busca para ver quais publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) tratam sobre Pedagogia da Alternância. Esse artigo oferece uma visão abrangente das principais tendências, conceitos e práticas dentro dessa abordagem educacional. Apresenta as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas na Pedagogia da Alternância, possibilita identificar lacunas na pesquisa atual e fornece orientações para futuros estudos. Ao reunir e sintetizar o conhecimento existente, o artigo de mapeamento contribui para o avanço da compreensão e do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos reafirmou a importância dessa metodologia dentro da Educação do Campo, pois a mesma ajuda na capacitação dos profissionais e também na aprendizagem e capacitação dos alunos, intercalando a sala de aula com seu dia a dia, os mantendo inseridos no seu contexto. Destacou-se também as políticas que ajudam a implementar a Pedagogia da Alternância dentro das escolas do campo, buscando melhorar o ensino para as crianças camponesas.

Diante dessas reflexões, conclui-se que pesquisas que abordam as concepções de Educação do Campo são extremamente relevantes para estudos e para a sociedade, especialmente, considerando o contexto atual do Brasil e as políticas e programas educacionais voltados para os sujeitos camponeses.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro para a realização desta pesquisa, em especial à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, por intermédio do Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE), ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE/FURG Bolsa EPEC Extensão), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento obtidos junto ao processo 403951/2021-6, da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação básica do Campo". (Texto introdutório). In: M. G. Arroyo; R. S. Caldart e M. C. Molina (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 julho 2023.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

CAPÍTULO V

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

**LUIZ HENRIQUE POLONI
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU**

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nos últimos 20 anos, as políticas educacionais brasileiras passaram a prever, ainda que de forma lacunar e justaposta, as interfaces da Educação Especial e da Educação do/no Campo (NOZU, 2017). Desde então, um conjunto de pesquisadores/as têm-se debruçado na tratativa da temática ao buscar destacar a pluralidade das interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo, considerando os múltiplos contextos, tempos, espaços e sujeitos educativos que, contingencialmente, constituem o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem e produzem suas existências nos campos (também plurais) (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020; ANJOS, 2021; MARTINS, 2022). Trata-se de uma articulação político-pedagógico-epistemológica complexa, tendo em

vista as particularidades tanto da Educação Especial como da Educação do/no Campo.

De um lado, a Educação Especial tem como seu público de abrangência os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na perspectiva de uma educação inclusiva, os estudantes da Educação Especial têm garantido o acesso, a participação e a aprendizagem nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino, bem como a disponibilização do atendimento educacional especializado como suporte às suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2011).

De outro lado, a Educação do/no Campo compreende uma série de estudantes com identidades socioterritoriais vinculadas às vidas nos/dos campos. A Educação do Campo pauta-se na defesa de uma educação constituída a partir dos valores, dos sonhos, das culturas, dos saberes, dos trabalhos e das sociabilidades dos povos dos campos (MUNARIM, 2011). Além disso, defende-se uma Educação no Campo “porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter que submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas” (MUNARIM, 2011, p. 12).

Dadas as complexidades e as potencialidades que permeiam as interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo, destaca-se a atuação da Rede Educação Especial dos Campos¹ e do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, que integra a Frente das Escolas do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo². Dentre as variadas ações, ambos os coletivos têm-se dedicado a levantar e analisar a produção do conhecimento sobre as interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo.

Em 2011, Caiado e Meletti (2011) evidenciaram a escassez de produções sobre a temática, identificando apenas cinco produções: um trabalho, na modalidade pôster, no Grupo de Trabalho (GT) 3 –

1 Criada em 2020, sob coordenação de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Universidade do Estado do Pará), a Rede agrega pesquisadores de diferentes universidades brasileiras.

2 Criado em 2021, sob a mediação de Patrícia Paula Schelp Taniguchi (Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti do Paraná), envolve pesquisadores, professores, estudantes e movimentos sociais do campo.

Movimentos Sociais e Educação, durante a reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) de 2010, e quatro dissertações de mestrado. Em 2018, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) identificaram 41 produções (10 teses e 31 dissertações), quantitativo ampliado em levantamento realizado no ano de 2021, com o registro de 57 pesquisas (15 teses e 42 dissertações) (NOZU, 2021).

Diante das revisões acadêmicas já produzidas por Caiado e Meletti (2011), Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) e Nozu (2021), o presente trabalho almeja explorar as publicações brasileiras relacionadas a outro gênero textual: os artigos científicos. Assim, o texto objetiva analisar artigos científicos brasileiros sobre as interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo, de modo a identificar as contribuições da produção para a formação de professores e para as práticas educativas relacionadas à escolarização de estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

À guisa de fundamentação, importa expressar as concepções de formação de professores e práticas educativas que perpassam este estudo. Por um lado, entende-se o conceito de formação de professores articulado às diversas ações formativas que visam qualificar o docente para o exercício profissional (VEIGA, 2009). Nessa direção, é salutar compreender a formação de professores como um percurso de construção de determinada identidade profissional, uma construção de si, um “formar-se”³. Portanto, “formar-se” supõe trocas, experiências, diálogos, interações e relações (MOITA, 2002).

Por sua vez, as práticas educativas referem-se às práticas de concretização de processos educacionais, podendo ser compreendida como um ato de humanização que “opera” entre indivíduos ao se estabelecer relações em contextos sociais e culturais diversificados, que os conduzem à constituição de valores, crenças, atitudes e princípios (FRANCO, 2012).

3 Nesta perspectiva, distancia-se da concepção de uma formação que esteja pronta, concluída, (re)posicionando o docente como protagonista, considerando sua autonomia, reflexão e crítica sobre a docência. Assim, a formação passa pelo novo, pela experiência, em um processo de assimilação com relação à condição e à realidade.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos investigativos do presente trabalho foram percorridos por meio de pesquisa bibliográfica, que se constituiu a partir de material escrito e já publicado, tendo como principal vantagem o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30). Especificamente, este estudo restringiu seu alcance ao gênero textual dos artigos científicos.

Para tanto, a seleção e o tratamento dos artigos basearam-se nos encaminhamentos da revisão narrativa. Na revisão narrativa busca-se uma descrição sobre certa temática, mas não há o esgotamento das fontes de informações, dada a sua flexibilidade metodológica nas buscas e análises de dados (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020).

Mattar e Ramos (2021) entendem a revisão narrativa como sistemática, mas menos sistemática quando comparada às outras tipologias de revisão. Nesta direção, as pesquisas que se constituem por tipologia de revisão narrativa não são reprodutíveis; são consideradas mais flexíveis quanto à produção, seleção, descrição e análise dos dados; não seguem uma abordagem metodológica definida e estão sujeitas à subjetividade dos pesquisadores.

Para as buscas de artigos científicos foram definidas as seguintes bases de dados: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). A definição das bases da Capes e da SciELO justificam-se em razão de serem de livre acesso e de seu reconhecimento e relevância nacional; por sua vez, a Redalyc, também de livre acesso, almeja a ampliação de buscas por artigos publicados em periódicos da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal.

Considerando a recorrência na literatura especializada da área, foram definidos os seguintes descritores para as buscas: “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “educação do campo”, “escola do campo” e “escola no campo”. Após triagem focalizada, foram selecionados 26 artigos. O levantamento foi realizado entre os meses de junho e setembro do ano de 2022.

Após a seleção, os artigos foram lidos na íntegra, fichados e cotejados. Dessa forma, os resultados da revisão narrativa — tendo em vista o foco do presente estudo — foram sistematizados em três eixos analíticos, a saber: 1) Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo: caracterização geral da produção selecionada; 2) Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo: contribuições para a formação de professores; e 3) Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo: contribuições para as práticas educativas. Na sequência, apresentar-se-ão os dados de cada um dos eixos analíticos.

INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PRODUÇÃO SELECIONADA

O Quadro 1 informa os artigos selecionados, caracterizando-os por autoria, título, ano de publicação e a(s) base(s) de dados.

Quadro 1 – Artigos nas interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo

Autoria	Título	Ano	Base(s)
Caiado, K. R. M.; Meletti, S. M. F.	Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15	2011	Capes e SciELO
Caiado, K. R. M.; Gonçalves, T. G. G. L.	Educação Especial em Escolas do Campo: análise de um município do estado de São Paulo	2013	Capes
Rabelo, L. C. C.; Caiado, K. R. M.	Educação Especial em Escolas do Campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA	2014	Capes
Caiado, K. R. M.; Gonçalves, T. G. G. L.; Sá, M. A.	Educação escolar no Campo: desafios à Educação Especial	2016	Capes e Redalyc
Lopes, J. C. <i>et al.</i>	Construções coletivas em Educação do Campo Inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	2016	Capes
Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.; Heredero, E. S.	Interface Educação Especial - Educação do Campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil	2016	Capes

Assunção, A. S.; Bernardelli, M. L. F. H.	Educação popular e Educação do/no Campo: perspectivas para uma Educação Inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia – MS	2017	Capes
Jesus, D. M.; Vieira, A. B.; Anjos, C. F.	Educação Especial e Educação do Campo: narrativa que desvela possibilidades e interfaces	2018	Capes
Palma, D. T.; Carneiro, R. U. C.	O olhar social da deficiência intelectual em Escolas do Campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença	2018	Capes e SciELO
Souza, M. A.; Marcoccia, P. C. P.	Concepção de Educação Especial e de Educação do Campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas	2018	Capes
Melo, M. A. V.	Educação Inclusiva nas Escolas do Campo: desafios e possibilidades	2019	Capes
Nozu, W. C. S.; Sá, M. A.; Damasceno, A. R.	Educação Especial em Escolas do Campo e Indígenas: configurações em microcontextos brasileiros	2019	Capes
Silva, O. O. N.; Miranda T. G.; Bordas, M. A. G.	Educação Especial no Campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina – Bahia	2019	Capes
Anjos, T. F.; Damasceno, A. R.	Educação do Campo e Educação Especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade	2020	Capes
Basso, J. D.; Neres, C. C.	Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais na formação de professores do Campo	2020	Capes
Koehler, A. D.; Chaga, T. C.; Kuster, L. A. S.	Educação Especial em Escolas do Campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo	2020	Capes
Kraemer, G. M.; Lopes, L. B.; Giordani, L. F.	Educação Especial na Educação do Campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul	2020	Capes
Melo Junior, A. L. <i>et al.</i>	Interface das políticas da Educação Especial e Educação do Campo sobre a formação de professores	2020	Capes

Nozu, W. C. S. <i>et al.</i>	Inclusão de alunos da Educação Especial em Escola do Campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?	2020	Capes
Nozu, W. C. S.; Kassar, M. C. M.	Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais	2020	Capes e Redalyc
Santos, E. R.; Siems, M. E. R.	A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR	2020	Capes
Vieira, J. M.; Camacho, R. S.	A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados – MS	2020	Capes
Fernandes, A. P. C. S.; Carmo, D. K. F.; Pereira, A. C. T.	Educação Especial do Campo: estudos iniciais nas ilhas de Cotijuba e Combu	2021	Capes
Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.	Inclusão e produção da diferença em Escolas do Campo	2021 ^a	Capes, SciELO e Redalyc
Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.	Para além das políticas da diversidade: interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo	2021 ^b	Capes
Nozu, W. C. S.; Kassar, M. C. M.	Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil)	2022	Capes

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O primeiro artigo selecionado foi publicado no ano de 2011 (CAIADO; MELETTI, 2011) e o último no ano de 2022 (NOZU; KASSAR, 2022). Observa-se, a partir do ano de 2016, uma intensificação nas produções acerca da temática, sendo 2020 o ano com maior produtividade, nove artigos.

As temáticas mais abordadas foram as políticas educacionais, a escolarização dos estudantes camponeses com deficiência, a formação de professores, a disponibilização de atendimento educacional especializado em escolas do campo e o trabalho pedagógico nas interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo.

Os artigos registraram experiências e reflexões acerca da escolarização de estudantes camponeses com deficiência nas cinco macrorregiões brasileiras, mediante diferentes metodologias, técnicas, instrumentos e procedimentos de produção e análise de dados.

Com relação às plataformas de publicação, todos os 26 artigos estavam disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. Ainda, três artigos também constavam na base SciELO e três na Redalyc.

INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/ NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões sobre a formação inicial e continuada de professores foi contemplada, com diferentes alcances, nos artigos selecionados. Silva, Miranda e Bordas (2019) divulgaram dados específicos sobre as formações e revelaram que a maioria dos docentes concluiu o curso de licenciatura em Pedagogia. No tocante à formação continuada, indicaram a predominância de especializações em nível de pós-graduação *lato sensu*. Por fim, denunciaram o descaso com as condições de trabalho e a formação continuada de professores, revelando a falta de incentivo e condição favorável para essas formações acontecerem.

Na mesma direção, Santos e Siems (2020) evidenciaram a necessidade dos professores por formação e por condições dignas de trabalho, visando à qualificação do processo de escolarização dos estudantes camponeses com deficiência.

Lopes *et al.* (2016) pontuaram a superação da fragmentação, descontextualização e desarticulação nas formações iniciais e continuadas. Por seu turno, Souza e Maccoccia (2018) enfatizaram a necessidade de vinculação entre teoria e prática no processo formativo, ao passo que Caiado e Gonçalves (2013) indagaram acerca do projeto histórico de sociedade que permeia a Educação Especial que se quer nas escolas do campo.

Dada as considerações, destaca-se a necessidade de (re)pensar outras dinâmicas formativas aos docentes, de modo que estas contemplem as concretas necessidades do trabalho educativo nas escolas do campo.

Nessa direção, Fernandes e Carmo (2021) propuseram que as formações possam incluir questões que envolvam a escola, a Educação

Especial e a Educação do/no Campo transversalmente. E que outra possibilidade se daria na articulação entre Educação Especial e Educação do/no Campo, cuja formação se apreenderia em um processo constitutivo voltado para a valorização das diferenças e das identidades. Nesses atravessamentos, Jesus, Vieira e Anjos (2018) chamaram a atenção para a necessidade de visibilização mútua entre ambas as modalidades de ensino, desde as ações de formação até o “chão da escola”.

Entretanto, Melo Júnior *et al.* (2020) sinalizaram fragilidades na atuação das Instituições de Ensino Superior na formação de professores para a educação de estudantes camponeses com deficiência. De modo específico, Basso e Neres (2020) focalizaram a temática da formação de professores em Libras em curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Dentre os resultados: ressaltaram a necessidade do reconhecimento de uma educação bilíngue aos educandos camponeses com deficiência; sugeriram ampliações da carga horária na disciplina de Libras ofertada nos cursos de graduação, a inclusão da Libras como tema transversal nas graduações e maior abordagem e aprofundamento da temática em projetos de ensino e extensão, também nas pesquisas científicas.

Em consonância, Kraemer, Lopes e Giordani (2020), ao denunciar a fragmentação da formação relacionada às interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo, enfatizaram a necessidade de uma formação docente com investimentos permanentes, visando a uma cultura produzida no diálogo e na corresponsabilidade entre os distintos campos de saber.

O repensar da formação inicial e continuada dos professores ganha dimensões ainda mais desafiadoras quando se deparam com organização/funcionamento de muitas escolas do campo: a multisseriação. Nesse sentido, Nozu e Kassar (2020, 2022) destacaram a formação como processo de criação e de resistência à concepção fragmentada da escola.

Vieira e Camacho (2020) chamaram a atenção para a formulação de políticas com centralidade em temáticas de formação de educadores, considerando as realidades camponesas.

Eis o desafio de situar as formações no contexto educacional do/no campo, demarcado por múltiplas e diversas características, que se distanciam das realidades escolares urbanas. Considerar, como ponto de partida, as pluralidades dos sujeitos discentes no processo

de escolarização, implica exercício autônomo, reflexivo, crítico e intencional da docência.

Em face desses desafios, Nozu *et al.* (2020) relataram possibilidades de construções mais inclusivas em uma escola do campo por meio de pesquisa-formação colaborativa, constituída a partir de sessões reflexivas, pautadas no diálogo entre professores da Educação Básica e pesquisadores universitários.

Segundo Lopes *et al.* (2016), algumas contribuições se apresentam a partir da proposta de Paulo Freire por meio do diálogo entre formação e práticas docentes. Sugerem que as formações superem os vieses “conteudistas” e proponham outras dimensões complementares/suplementares, amplamente dialógicas com as práticas educacionais. Lança-se mão de um movimento de autorreflexão e (re)constituição do processo formativo como um todo, cumprindo aos sistemas de ensino repensar as suas proposições e organizações.

Por fim, este estudo alinha-se a Lopes *et al.* (2016) e Vieira e Camacho (2020), quando destacaram que a formação de professores deve levar em conta as realidades, as participações escolares, as vivências e as reais necessidades dos docentes, a relação entre a teoria e prática, assim configurando um processo formativo contextualizado e coletivo.

Para concluirmos esta seção, propomos algumas reflexões que emergem deste cenário sobre os processos formativos na imbricação da Educação Especial e da Educação do/no Campo: como tem-se dado a posição/participação das universidades? Da comunidade? Dos sujeitos? Dos professores? Das escolas? Dos movimentos sociais?

INTERFACES EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

De um modo geral, os artigos expuseram ausências, fragilidades, barreiras e tensionamentos na materialização do direito à educação aos discentes camponeses com deficiência. Entretanto, pistas também foram sinalizadas para a emergência de possibilidades mais profícuas para as interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo.

Inicialmente, é preciso denunciar a condição estrutural das escolas do campo, bem como as condições do trabalho docente

(CAIADO; GONÇALVES, 2013; RABELO; CAIADO, 2014; SOUZA; MARCOCCIA, 2018; KOEHLER; CHAGA; KUSTER, 2020; NOZU; KASSAR, 2020; SANTOS; SIEMS, 2020; ASSUNÇÃO; BERNADELLI, 2017; CAIADO; GONÇALVES, 2017), a ausência/fragilidade de serviços da Educação Especial em escolas do campo (CAIADO; GONÇALVES, 2013; RABELO; CAIADO, 2014; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; OEHLER; CHAGA; KUSTER, 2020; NOZU; KASSAR, 2020; 2022; SANTOS; SIEMS, 2020), a alta rotatividade dos professores nas escolas do campo (FERNANDES; CARMO; PEREIRA, 2021; NOZU; BRUNO, 2021a; NOZU; KASSAR, 2020), e a sensação de despreparo dos professores (MELO, 2019). Destacamos isso porque a precarização tanto dos prédios, dos materiais, dos transportes, da valorização e das condições de trabalho docente determinam as práticas educativas nas escolas do campo.

Além disso, o modelo de salas de recursos multifuncionais (SRM) para a oferta do atendimento educacional especializado tem sido alvo de críticas contundentes, sobretudo em razão de sua inadequação em muitos contextos escolares camponeses — seja por sua proposta de ação no contraturno da escolarização, seja pela dificuldade de linhas de transporte escolar rural, seja pela organização da escola por meio da Pedagogia da Alternância (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU; BRUNO, 2020a; NOZU *et al.*, 2020; NOZU; KASSAR, 2020; FERNANDES; CARMO; PEREIRA, 2021).

Ao evocar as práticas educativas nas interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo é preciso problematizar a racionalidade “urbanocêntrica” (NOZU, 2017), que desconsidera as realidades e os modos de existir, de aprender, de se relacionar e de produzir culturas, conhecimentos e saberes dos estudantes camponeses com deficiência. Ante o exposto, identifica-se o colonialismo cultural, a produção sociocultural da diferença (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; NOZU; BRUNO, 2021), bem como a reprodução do capacitismo e a produção da anormalidade (CARMO; CARNEIRO, 2018).

Nesse sentido, Assunção e Bernadelli (2017) ainda alertaram para a forma como os currículos educacionais assumiram certa posição de reprodução ideológica em virtude da invisibilidade das especificidades e da desvalorização das diferenças camponesas nos contextos educacionais do campo.

Junto com os movimentos de resistências, algumas tessituras de práticas educativas contribuem para a contraposição dessas tendências educacionais “urbanocêntricas” e colonizadoras. Tratam-se de propostas que buscam defender a educação como processo de formação humana (CAIADO; MELETTI, 2011; CAIADO; GONÇALVES, 2013; CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2016), destacando a atenção às diferenças socioculturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU; KASSAR, 2020; NOZU; BRUNO, 2021a).

De modo a corresponder, reiteramos que uma outra questão é a possibilidade de as escolas do campo se organizarem, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, por meio de calendários atentos às realidades da vida e do trabalho no meio rural. A organização escolar pela Pedagogia da Alternância (NOZU; BRUNO, 2021a), partilhando tempo na escola e tempo na comunidade, traz importantes desafios para se (re)pensar os tempos-espços da Educação Especial no Campo (NOZU; BRUNO 2021b).

Para tanto, Anjos e Damasceno (2020) enfatizaram a participação dos sujeitos discentes na construção das dinâmicas em escolas do campo, bem como refletiram sobre uma proposta de Educação do/no Campo voltada à emancipação e resistência, reconhecendo as constituições dos educandos ante as suas histórias, identidades, memórias, saberes etc.

Entende-se que, ao considerar os estudantes do campo com deficiência como sujeitos de histórias, saberes e identidades, abrem-se possibilidades de tempos-espços educativos atentos às perspectivas interseccionais, interculturais e inclusivas. Neste segmento, urge que os sistemas educacionais promovam a acessibilidade em suas mais diversas dimensões, a elaboração conjunta de estratégias de ensino nos espaços comuns e coletivos e o atendimento das especificidades dos estudantes camponeses com deficiência.

Assim, a abordagem das práticas educativas nas interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo requer a articulação de intencionalidades pedagógicas acessíveis/universais (tendo como referência o direito humano à educação de todas as pessoas) e de intencionalidades pedagógicas específicas (considerando as necessidades dos estudantes camponeses com deficiência).

Desta forma, as práticas educativas devem estar vinculadas às pautas políticas emancipatórias, perpassando pelos princípios da igualdade, da diferença, da colaboração, da participação, da acessibilidade, da equidade e da justiça social. Para tanto, é imprescindível a articulação com os movimentos sociais do campo e com a comunidade escolar, protagonistas do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a produção do conhecimento sobre as interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo, veiculada no formato de artigos científicos, tem contribuído para a elucidação das realidades e complexidades da escolarização de estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa movimentação, defende-se o compromisso da produção científica com pautas político-emancipatórias (NOZU; PETELIN; SÁ, 2023), de modo a denunciar as desigualdades sociais e a anunciar outras possibilidades de escolarização aos estudantes camponeses com deficiência (NOZU, 2023).

Os 26 artigos elucidados no presente capítulo transitaram entre a denúncia e o anúncio da formação de professores e das práticas educativas nas imbricações da Educação Especial e da Educação do/no Campo. As ausências, as fragilidades, as inadequações, as discriminações, os descasos, foram denunciados. As possibilidades, as resistências, as (re) construções, as potências foram anunciadas, ainda que como centelhas, como um porvir.

Em face das ações necessárias de um devir próximo, torna-se salutar que a formação de professores e as práticas educativas para a escolarização de camponeses com deficiência não sejam alheias às realidades plurais do(s)/no(s) campo(s) e das identidades socioterritoriais nelas produzidas, bem como aos movimentos de luta por justiça social e por uma educação emancipatória e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. F. **Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes creíveis**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2021.
- ANJOS, T. F.; DAMASCENO, A. R. Educação do campo e educação especial: interlocução entre modalidades inclusivas na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-25, 2020.
- ASSUNÇÃO, A. S.; BERNARDELLI, M. L. F. H. Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia – MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 294-322, jan./jun. 2017.
- BASSO, J. D.; NERES, C. C. Educação especial e Língua Brasileira de Sinais na formação de professores do campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 106-124, jan./dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 179-193, maio 2013.
- CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; SÁ, M. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 324-345, maio-ago. 2016.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago. 2011.
- CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.
- FERNANDES, A. P. C. S.; CARMO, D. K. F.; PEREIRA, A. C. T. Educação especial do campo: estudos iniciais nas ilhas de Cotijuba e Combu. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, p. 1-9, 2021.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; ANJOS, C. F. Educação especial e educação do campo: narrativa que desvela possibilidades e interfaces. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 376-398, 2018.

KOEHLER, A. D.; CHAGA, T. C.; KUSTER, L. A. S. Educação especial em escolas do campo: um recorte sobre a inclusão educacional no interior do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-24, 2020.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; GIORDANI, L. F. Educação especial na educação do campo: formação de professores em universidades públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-23, 2020.

LOPES, J. C. *et al.* Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 607-623, jul./set. 2016.

MARTINS, N. S. O. **Interfaces das políticas de educação especial e educação do campo no contexto da Amazônia acreana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativa e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, M. A. V. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 4, n. 2, p. 496-510, maio/ago. 2019.

MELO JUNIOR, A. L. *et al.* Interface das políticas da educação especial e educação do campo sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-24, 2020.

MOITA, M. C. Percursos de formação e trans-formação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 2002. p.111-140.

MUNARIM, A. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. *In*: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2011. p. 9-18.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo**: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S. Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica. *In*: FERNANDES, A. P. C. S. (org.). **Educação especial do campo**: trilhas, perspectivas e renovação. Belém, PA: EDUEPA, 2021. p. 27-42.

NOZU, W. C. S. Carta ao esperançar: por uma educação inclusiva e específica nas escolas do campo, das águas e das florestas. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Cartas para o novo governo sobre a educação especial na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 49-54.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.131-143, maio/ago. 2021a.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Para além das políticas da diversidade: interfaces da educação especial e da educação do campo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. /], v. 21, n. 1, p. 88-113, jan./abr. 2021b.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.

NOZU, W. C. S. *et al.* Inclusão de alunos da educação especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-35, 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-21, 2022.

NOZU, W. C. S.; PETELIN, K. P.; SÁ, M. A. Produção científica brasileira nas interfaces educação especial e educação escolar indígena. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 10, n. 24, p. 413-433, jul./set. 2023.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul./dez. 2019.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, abr./jun. 2018.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan./jul. 2014.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SANTOS, E. R.; SIEMS, M. E. R. A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-27, 2020.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA T. G.; BORDAS, M. A. G. Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina – Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-18, 2019.

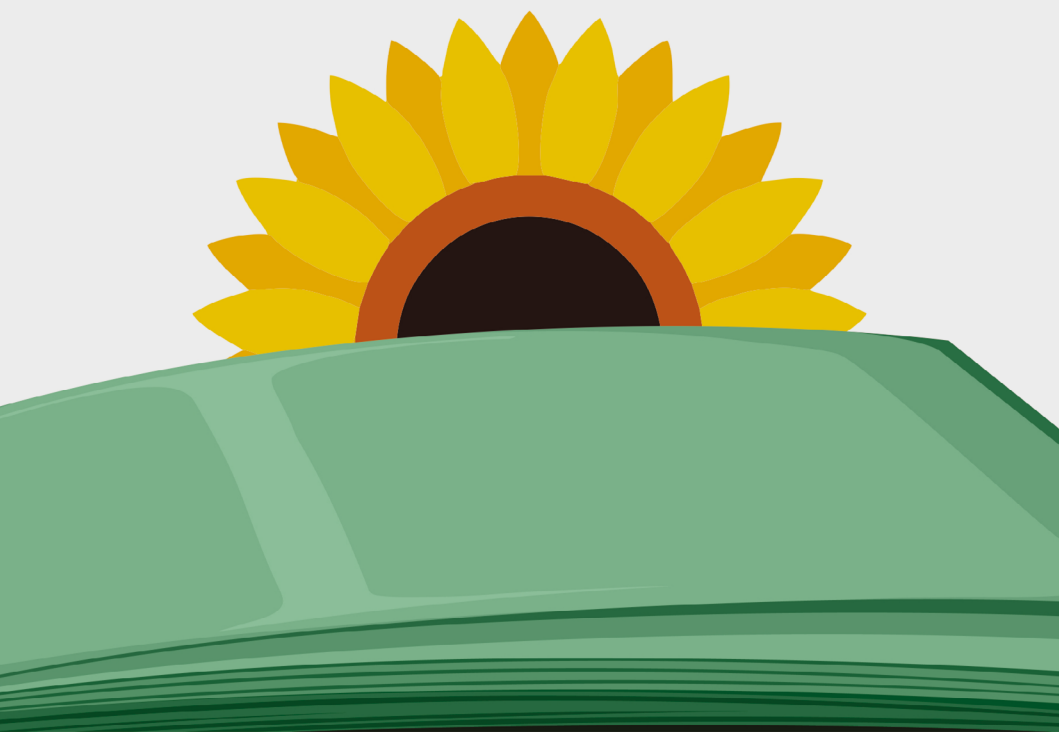
SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 350-375, 2018.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, J. M.; CAMACHO, R. S. A educação do campo na interface com a educação especial em nível básico e superior no município de Dourados – MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-

SEGUNDA SEÇÃO

EJA NO CONTEXTO
DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES



CAPÍTULO VI

NARRATIVAS QUE CONECTAM VIDAS: ACOLHIMENTO E ESCUTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GABRIELA PRADO DA FONTOURA

Este relato de experiência é um fragmento, um recorte de uma palestra conduzida de forma on-line, por videoconferência, durante o período de isolamento social devido à COVID-19. A palestra fez parte do II Webinário “Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia”. Assim, as reflexões apresentadas derivam da vivência e percepção da psicóloga responsável pela palestra, intitulada “Narrativas que conectam vidas: acolhimento e escuta na EJA”.

O objetivo deste estudo é poder gerar reflexões sobre o uso de narrativas como uma ferramenta colaborativa no contexto de acolhimento e escuta de alunos na EJA. Assim, entrelaçou-se relato, memória e afeto.

Observou-se que as narrativas são potencializadoras de movimentos de reflexão e que além de histórias, elas são instrumentos poderosos de acolhimento e escuta, pois conectam vidas.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência constitui um recorte específico, um fragmento, um registro de um encontro que ocorreu em um período ímpar de nossa existência, sobretudo enquanto alunos e professores. Neste período, a categoria profissional viu-se compelida a reinventar-se

devido à instauração do sentimento de vulnerabilidade, resultante do distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19.

Buscando responder aos desafios impostos, professores e gestores, mediados pelo uso das tecnologias, modificaram seu atuar e, imbuídos pela mesma necessidade de reinvenção das práticas formativas, nasceu o encontro, que ocorreu na modalidade *on-line*, por videoconferência e compôs o “II Webinário Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia”.

Este estudo apresenta o relato das reflexões singulares da palestrante, resultantes de um processo coletivo, uma vez que, conforme Daltro e Faria (2019) o relato de experiência é um trabalho de linguagem, de uma construção que não tem o objetivo de propor verdades, mas que está em permanente produção de saberes. Logo, o relato é uma forma de contar e transmitir uma experiência e, neste trabalho, refere-se a palestra “Narrativas que conectam vidas: acolhimento e escuta na EJA”

Convocando as lembranças e registros construídos no decorrer do evento, buscou-se apresentar fragmentos das reflexões geradas. Desta forma, o objetivo deste estudo voltou-se para a reflexão do uso de narrativas na formação de professores da EJA, sendo instrumento colaborativo para o acolhimento e a escuta de alunos.

Para escrever sobre narrativas, é necessário voltarmos-nos ao trabalho de Walter Benjamin (1996), que considera as histórias uma forma de transmissão de experiências passadas, estando relacionadas a um discurso intuitivo que conduz o outro a um aprender. Narrar é entrelaçar a vida do narrador e do ouvinte, de forma que ao transmitir o relato do narrador, pode-se recriar de acordo com a própria realidade, com a forma de pensar, sentir e agir (REIS; OSTETTO, 2018). A narrativa circunscreve o lugar de fala e seu tempo histórico que, articulados com arcabouços teóricos, legitimam a experiência enquanto científica (DALTRO; FARIA, 2019).

Elegeu-se para este relato, duas narrativas consideradas emblemáticas, e que na palestra, foram utilizadas como uma forma sutil de introduzir um assunto tão delicado, como o acolhimento e a escuta, em tempos tão atípicos, onde a sociedade passava por lutos coletivos e individuais, reais e simbólicos, em que a incerteza e a dor se fizeram fortemente presentes.

A DOR QUE SUFOCA O PEITO

O médico Vikram Harshad Patel, pesquisador indiano, conhecido por estudar a saúde mental em ambientes socioeconomicamente defasados, no evento TEDGlobal 2012, apresentou seus estudos e contou uma história. Nessa perspectiva, ocupando o papel de narrador que busca reproduzir a história, não de forma fiel, mas como produto daquilo que foi retido e captado pelos sentidos, permitindo a fluidez entre relato, memória e afeto, eu a contei:

Imagine que dois homens, de idades semelhantes, trabalhos semelhantes, residentes do mesmo bairro, com o mesmo padrão e funcionamento de vida, sintam um forte aperto no peito. Com a dor quase insuportável, ambos são encaminhados para um lugar de atendimento médico. Um dos homens é encaminhado para um procedimento cirúrgico, o outro recebe alta e pôde ir para a sua casa. O que faz com que pessoas tão semelhantes tenham destinos tão diferentes? Ou ainda, porque um homem pôde voltar logo para casa?

Esta narrativa, é uma forma sutil e delicada de gerar reflexões sobre a forma como percebemos a saúde mental enquanto sociedade, pois, compreende-se que, o homem que pôde regressar para casa estava tendo uma crise de ansiedade. O fato dele não ter recebido encaminhamento adequado, é uma forma de dizer: “isso não é tão importante”.

Falar de saúde mental para professores de EJA, é uma forma de introduzir a necessidade da escuta e do acolhimento, sabendo que, conforme Maia e Dias (2020) houve um aumento significativo de questões psicológicas, como ansiedade, depressão e estresse no período pandêmico. Não fala-se apenas de alunos, percebe-se também, no estudo de Coelho et al. (2021) o quanto a pandemia tem produzido sofrimento mental e emocional aos docentes. Fato, que não há como negar, pois diante do luto coletivo, existe o luto individual.

A lógica, não é colocar o professor em posição de acolher demandas de saúde mental, mas sim de fazê-lo refletir: quem serão os alunos e professores de EJA na pós pandemia?

Compreender o contexto que entorna as histórias de cada sujeito, antes, durante e pós pandemia, possibilita pensar a necessidade de um acolhimento e de uma escuta ativa, onde a vinculação, atrelada ao desejo de aprender, poderá sustentar a permanência do aluno na EJA.

LAÇOS QUE CONECTAM VIDAS

Para Reis e Ostetto (2018), as narrativas não descrevem apenas a realidade, elas descrevem questões individuais e coletivas e, no caso dos professores/as, geram reflexões sobre o atuar. Assim, na segunda narrativa, utilizou-se do conto do “Fio vermelho”, que, originário do oriente, apresenta uma visão romântica da vida, tendo como propósito gerar inquietações sobre os laços entre professor e aluno.

Observe seu corpo, visualize toda a rede infinitamente complexa de vasos sanguíneos. Imagine um canal em especial que conecta o coração ao dedo anelar, sendo um representante dos laços afetivos. Conforme a lenda, esse fio que emana do coração não termina da ponta do dedo, ele flui e se entrelaça com o fio vermelho de outras pessoas, conectando-os com outras vidas. Não importa a distância entre as pessoas ou o quão as suas vidas se diferem, haverá o momento do fatídico encontro. Os fios podem até estar emaranhados, mas os laços nunca serão quebrados. Logo, aqueles que chegam em sua vida possuem uma função transformadora. Afinal, você já se pegou pensando no porquê determinada pessoa entrou na minha vida?

Criar laços com os alunos que chegam na EJA é uma forma de colaborar em prol da permanência, evitando a evasão e valorizando a necessidade de vinculação professor-aluno. Conforme Lima (2019), o conjunto de afetos irresolutos, que se manifestam e se escondem em diferentes esferas, informa diferentes atitudes de cada indivíduo, de cada aluno, seja no seu retorno, na sua permanência ou no seu abandono escolar.

A evasão escolar de turmas de EJA foi intensificada nos anos de 2020 e 2021. Assim, deparamo-nos com diferentes histórias de vida, diferentes narrativas, de fios que se alargaram, e se distanciam.

Compreende-se que, a evasão na EJA, ocorre por um processo contínuo de desengajamento, marcado por um produto dinâmico de sentimentos “represados na esteira da escolarização” (LIMA, 2019). Então, o processo de reflexão pedagógica permitirá compreender as causas e consequências de ações ou de acontecimentos -como a evasão-, e se for o caso, criar estratégias.

Cabe refletir também, sobre o perfil da turma de EJA. Como o professor imagina as histórias de vida dos alunos? Honrar a história do aluno é uma forma de honrar a profissão, pois, quando pensamos em

algun professor que marcou positivamente a nossa história, existirá uma lembrança afetiva envolvida com o sentimento de que fomos acolhidos e escutados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de fragmentos da palestra “Acolhimento e Escuta na Educação de Jovens e Adultos”, foi possível refletir sobre o uso de narrativas na formação de professores da EJA. Observou-se que as narrativas são potencializadoras de movimentos de reflexão que conectam as pessoas, sendo uma forma sutil de introduzir assuntos delicados, como questões de saúde mental, acolhimento, escuta e evasão.

Conforme, Reis e Ostetto (2018), no campo dos estudos sobre os processos formativos, as narrativas vêm sendo amplamente utilizadas. Não apenas aquelas que se contam para o outro, mas aquelas que são escritas pelos professores e alunos, sabendo que, os professores exercem um papel psicossocial e ocupam-se, evitando ou não, da arte de escutar e compreender, sem jamais desistir do ser humano. Portanto, o acesso ao “II Webinário-Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia”, carrega na história a importância de seguir construindo caminhos para debates e assuntos tão necessários.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- COELHO, E., da SILVA, A., de PELEGRINI, T., & PATIAS, N. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, 5(2), 20-32, 2021. doi: 10.17058/psiunisc.v5i2.16458.
- LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**. v. 25, n. 54. 2019
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), Campinas, v. 37, e200067, 2020.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos e OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**. 2018.

CAPÍTULO VII

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-2019

FERNANDA DOS SANTOS PAULO

PRIMEIRAS PALAVRAS

O texto versa sobre a modalidade da Educação de Jovens e adultos (EJA) e sua relação com a Educação Popular, em especial no contexto de pandemia pela Covid/19. As reflexões emergem das minhas experiências teórico-práticas na EJA enquanto professora e participante-membro da coordenação colegiada do Fórum de EJA do Rio Grande do Sul, como também pela minha trajetória de pesquisadora e militante da/na Educação Popular. Assim, o meu objetivo é apresentar elementos reflexivos a partir do contexto da pandemia, que possam contribuir à formação continuada de docentes na perspectiva da Educação Popular.

O referencial teórico para este texto será constituído por um conjunto de artigos e livros sobre a EJA e a Educação Popular; juntamente, documentos que discorrem acerca da EJA, em especial no período pandêmico, como por exemplo o Parecer 06/2020 e a Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação que visam alinhar as Diretrizes Operacionais da EJA com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além destes documentos nacionais de âmbito governamentais, utilizarei documentos construídos pelos fóruns de Educação de Jovens e Adultos

em 2022, no XVII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

A EJA COMO MODALIDADE: LUTAS HISTÓRICAS E DESAFIOS VIGENTES

A EJA tem uma história marcada por compreensões distintas da definição atual, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, quando atribui a ela uma modalidade da educação, com funções qualificadora, reparadora e equalizadora (BRASIL, 2000) destinada as pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso a escolarização (BRASIL, 1996). Ou seja, a modalidade é um direito constitucional (BRASIL, 1988), assegurada a oferta gratuita em escolas públicas. Segundo Paulo (2022, p.18):

A Lei nº 9.394 de 1996, é importante na consolidação do conceito de **Educação de Jovens e Adultos**, o qual rompe com a acepção de Ensino Supletivo da **Lei nº 5.692/71**. A EJA, desde então, é um termo que carrega uma concepção política em defesa da educação enquanto direito, de necessária substituição da nomenclatura.

Para compreensão desse avanço, no campo da legislação educacional, é importante destacar que a LDBEN de 1996 tem um capítulo que trata especificamente sobre a EJA, nos artigos 37 e 38. Destacam-se outros documentos referentes a esta modalidade, um deles é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Remetendo-me a este parecer, ele reestrutura a EJA e problematiza o termo “Ensino Supletivo”, contextualizando-o politicamente.

Na denominação “Educação de Jovens e Adultos” estabelece-se as funções reparadora (direito à educação: acesso e permanência), equalizadora (oportunidade para todos) e qualificadora (educação com qualidade social ao longo da vida, material didático e formação docente específica, por exemplo). (PAULO, 2022).

Nas palavras de Soares (2002, p. 12), abordando a nomenclatura “ensino supletivo”, presente na Lei nº 5.692/71:

[...] houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Essas compreensões históricas e políticas são importantes e necessárias para situar avanços e retrocessos na EJA ao longo dos anos, em especial no período pandêmico.

Com a LDBEN de 1996 e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coloca-se como direito subjetivo à educação e dever do poder público de ofertá-la; para tanto, o Estado deve realizar levantamento da demanda de EJA, por meio de chamada pública escolar e de busca ativa permanente. Essas são políticas públicas que se aproximam com a história da Educação Popular no Brasil, em especial na década de 1980, quando inicia-se um diálogo entre Estado, políticas sociais e Educação Popular. (PAULO, 2018).

No entanto, no período de pandemia do coronavírus, o que vivenciamos e constatamos mediante pesquisas, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2021 foram os impactos negativos na oferta da EJA e efeitos na garantia do direito à educação.

Segundo dados do IBGE (2020), 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são pretos e pardos. Já em relação às taxas de analfabetismo, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita. Embora o dado relativo à alfabetização represente menos de 4% da população brasileira (215.267.922) é inaceitável que, em 2022, tenhamos pessoas com o direito à educação violado, mesmo após 34 anos de Constituição Federal que estabeleceu a educação como direito público, inalienável e subjetivo, cuja negação deveria responsabilizar a autoridade competente pelo não cumprimento legal.

As pesquisas revelaram que, em média 70%, de jovens, adultos e idosos não concluíram a Educação Básica. Essa realidade é resultado da falta de responsabilidade política estatal; esse cenário alarmante não pode ser interpretado como resultado do desinteresse das pessoas não escolarizadas, isto é, não devemos culpabilizar as vítimas do

sistema político brasileiro por essa realidade excludente. Por vítima me referencio em Enrique Dussel (1977) que compreende as vítimas como aquelas pessoas que são excluídas, silenciadas e inviabilizadas no sistema político vigente. São “os outros” que estão fora do sistema, os oprimidos de Paulo Freire (1987) ou os “condenados da terra” (FANON, 2005). As vítimas neste texto, são os sujeitos da EJA que, em especial, no contexto da pandemia vivenciou em sua “pele” (LEVINAS, 2012) as mazelas do aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

O sofrimento, a exclusão e a invisibilidade das vítimas/ dos oprimidos é o ponto de partida da Educação Popular. Na história da Educação Popular, a EJA tem um lugar marcado na construção de projetos educativos críticos e práticas de alfabetização conscientizadora (PAULO, 2022). Todavia, em alguns períodos da história da educação do Brasil, a Educação Popular foi compreendida como sinônimo de educação de adultos (PAULO, 2022), porém isso não significa que as práticas educativas estavam ancoradas em uma concepção baseada na pedagogia da Educação Popular libertadora. O sentido do popular neste caso era o de popularizar a instrução escolar, como pode ser verificado em Vanilda Paiva (2003) e Paulo (2018).

É importante salientar, concernente as vítimas da EJA, que estas pessoas congregam um universo composto por milhões de sujeitos que residem em bairros periféricos, seja na cidade ou no campo; muitos encontram-se desempregados, alguns passando fome, outros desenvolvendo atividades laborais informais e alguns realizando outras formas de trabalho, análogas ao trabalho escravo.

A Educação Popular Libertadora não se cala perante dados e realidade social-política que excluem sujeitos do direito a uma vida digna. Ela busca descortinar a realidade opressora, escutando e dialogando com as vítimas do sistema político desigual e excludente.

Nesse sentido, a educação não é a resolução de todos os problemas sociais, mas ela contribui para a edificação de um país mais justo, diminuindo as desigualdades educacionais e, consequentemente, quiçá, as desigualdades socioeconômicas. O grito da exclusão dos sujeitos da EJA ecoa nas ruas das cidades, e mesmo assim esse sofrimento, é silenciado pelo poder público. Em um país com milhões de pessoas desempregadas e mais de 20 milhões de pessoas passando fome, esta

situação concreta não pode ser um fenômeno a ser analisado de modo isolado. É importante situá-lo no contexto social, cultural, econômico e educacional, assim como é preciso localizar esse fenômeno como resultado de um sistema capitalista neoliberal que destrói a classe trabalhadora, especialmente, pessoas pobres excluídas nos diferentes espaços das cidades e dos direitos sociais.

A gestão de Jair Bolsonaro era reconhecida pelos ataques às políticas educacionais e pelo avanço de medidas neoliberais e conservadoras, fazendo com que nosso país enfrente uma crise política, econômica e educacional nefastas. Com a crise sanitária, por decorrência da pandemia (Covid-19), vimos o aprofundamento dessas crises, somada a restrição a direitos sociais, como é o caso da educação, agravando a desigualdade educacional e social.

Estes ataques às políticas educacionais têm se proliferando em governos estaduais e municipais, cuja base de seus projetos políticos é sustentada pelo neoliberalismo que pressupõe diminuir o estado mediante a sua privatização e a desregulamentação dos direitos sociais. No Rio Grande do Sul a partir das ações do Fórum Estadual de EJA acompanhamos:

A política de fechamento de EJAs e Neejas não é uma prioridade do Eduardo Leite, aliás não foi prioridade do governo Sartori, também. No caso de Porto Alegre de Marchezan, você deve estar acompanhando via o FEJARS a tentativa de fechar turmas de EJA para terceirizar a modalidade, via parcerias com instituições privadas. Precisamos entender isso¹. (Professora da Rede Municipal - Lomba do Pinheiro, POA/RS, entrevistada por Fernanda Paulo.).

É salutar recordar que no caso da EJA, com relação ao atual governo federal, um dos seus primeiros atos foi dissolver a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desconsiderando os avanços no tocante as especificidades da modalidade.

No contexto da pandemia (COVID-19) vimos os desdobramentos do projeto de governo de Jair Bolsonaro, quando não construiu políticas de fomento e de financiamento para acesso e permanência com qualidade social de milhares de estudantes da EJA do processo de escolarização.

1 A EJA na pandemia. Entrevista concedida a Fernanda dos Santos Paulo em 2020/02.

A substituição das aulas presenciais pelas remotas, externou a importância de políticas sociais ampliadas e intersetoriais, incluindo o direito ao acesso à internet e necessidade de computadores para estudantes acessarem as aulas, o que não ocorreu no contexto brasileiro em se tratando da EJA. De acordo com uma professora da EJA na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul:²

Ser professora neste contexto de pandemia é muito difícil. A gente faz de tudo para garantir a aprendizagem. É complicado porque fazemos de tudo para produzir bons materiais para nossos estudantes, mas não sabemos se o que fizemos serviu e atingiu o nosso objetivo. A gente prepara material, busca os estudantes - monitorando-os – acompanhando – via zap, via facebook, e muitas vezes não conseguimos contato. Muitos não têm computador. Às vezes um celular, mas é um aparelho sem espaço para baixar aplicativos ou não sabem usar as ferramentas. Nós professores da EJA estamos sofrendo muito. Sofrendo porque a gente está trabalhando muito, mas não conseguimos fazer os alunos realizarem as suas atividades. Muitos ficaram desempregados, por isso não possuímos o poder para romper o distanciamento entre o direito à educação na pandemia e a realidade dos nossos estudantes. Precisamos de políticas públicas para dar conta desta realidade. (Professorada rede pública estadual, entrevistada por Fernanda Paulo.).

Com isso, temos o distanciamento das políticas de Estado com os princípios da Educação Popular: escuta sensível, participação, diálogo, conscientização, ética, práxis e solidariedade. Ao contrário disso, acompanhamos políticas firmadas pela ótica do capitalismo mercadológico, caracterizando o individualismo como princípio. Sendo assim, se o estudante da EJA desiste de frequentar as aulas por falta de acesso a internet e ou porque não possui um computador o Estado o culpabiliza pela evasão escolar. Esta é a característica principal do neoliberalismo: Estado mínimo para o social.

Entretanto, quando conquistamos a EJA como política pública educacional havia um diálogo fecundo da Educação Popular como concepção teórico-prática suleadoras dessa modalidade, mas esta aceção vem se distanciando por conta de governos de direita e neoliberais.

2 A EJA na pandemia. Entrevista concedida a Fernanda dos Santos Paulo em 2020/02.

Com a pandemia, o contexto da EJA nacional foi e continua a ser marcado por exclusões sociais. A falta de acesso à internet é só uma das formas de exclusão, não a mais importante, sobretudo quando se trata da pobreza extrema. Aqui podemos acentuar a negação do princípio da igualdade de condições presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (1996).

O Parecer 06/2020 e a Resolução 01/2021 do Conselho Nacional de Educação foram documentos aprovados sem a participação dos Fóruns de EJA do Brasil e, em contexto de pandemia, desconsiderando as especificidades da EJA (PAULO, 2022). Os Fóruns de EJA do Brasil se posicionaram contrários a resolução de nº 01/2021, instituída pelo CNE/CEB/ MEC, por desconsiderar o processo histórico das lutas e conquistas do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas; também, porque acredita-se que este documento apresenta formas de precarização da oferta de ensino, além de estar incompatível com a Lei 9.394/96 (LDBEN) e o parecer do CNE/CEB nº 11/2000.

O desprezo pela modalidade da EJA pode ser constatado nos dados acima expostos, nos relatos concedidos em entrevistas. Igualmente, nas reflexões acerca dos documentos aprovados, no período de pandemia, pelo Conselho Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos a modalidade da EJA no atual governo federal, vem sendo tratada sem compromisso político com a garantia da educação como direito social e defesa da educação democrática.

O aprofundamento das desigualdades sociais e de práticas institucionais não democráticas avolumou-se no período pandêmico. Milhares de trabalhadores - estudantes da EJA - necessitaram interromper seus estudos por falta de condições materiais (internet, celular, computador, emprego). Neste caso, a substituição das aulas presenciais pelas remotas, sem dar condições para o acesso as tecnologias e um trabalho com políticas intersetoriais significou a anulação do direito à educação e de outros direitos sociais. A restrição a direitos e perda de conquistas, está materializada na redução de financiamento público às políticas sociais e de garantia de direitos básicos, como o direito à EJA.

Na perspectiva da Educação Popular libertadora é necessário pautar as políticas da/na EJA e a história desta modalidade, contemplando as conquistas e retrocessos políticos e pedagógicos, retomando a relevância dos movimentos sociais. É importante retomar e avançar a pauta da EJA enquanto direito à educação o que implica democratização do acesso e permanência dos sujeitos da EJA.

Na Educação Popular não trabalhamos com políticas fragmentadas, pois apostamos nas políticas intersetoriais participativas como processo de efetivar os direitos sociais e de construir um país mais justo. Do mesmo modo, defendemos uma política de EJA embasada na Educação Popular libertadora, cuja formação político-pedagógica tem como horizonte a construção de conhecimento emancipatório. Conhecimento emancipatório com um currículo fechado desconsiderando as especificidades dos sujeitos da EJA é incoerente com a Educação Popular; ademais, é inviável falar em EJA como direito em tempos de pandemia, sem a democratização do acesso à rede de internet aos estudantes dessa modalidade.

Estes apontamentos, mesmo que breves, são resultantes de reflexões e estudos pessoais, mas recomendaria a inclusão destes nos processos de formação continuada de docentes que atuam na EJA, assim como estudos acerca da EJA perspectiva da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020.** Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

BRASIL. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância Conselho Nacional de Educação que visam alinhar as Diretrizes Operacionais da EJA. Diário Oficial da União, Brasília, de 05 de janeiro de 2021.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana.** São Paulo: Loyola, 1977.

XVII Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) realizado em Santa Catarina, 2022. Disponível em <http://forumeja.org.br/xviieneja>. Acesso: 24.out.2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora/MG: UFJF, 2005.

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

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular do Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade.** 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação de jovens e adultos e a educação popular:** contribuições para formação docente– Chapecó: Livrologia, 2022.

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DA EJA EM UMA ESCOLA ANDARILHA

**DAIANE FERREIRA FERREIRA
ELAINE CORRÊA PEREIRA**

PRIMEIRAS PALAVRAS

Dialogar sobre a formação de professoras na educação de jovens e adultos (EJA) implica, inicialmente, apresentar a modalidade de EJA, tendo em vista as principais mudanças que esta foi sofrendo ao longo dos anos. É sabido que ainda existe uma referência ou lembrança que conecta a EJA ao viés supletivo – um dos seus marcadores durante sua história –, e que emerge por conta da falta de compreensão sobre a modalidade.

A EJA sofreu significativas alterações, principalmente nas grandes mudanças políticas que ocorreram no país. Na década de 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP) ganhava força e adesão e pautava a luta por uma educação de qualidade para todos e todas. Os trabalhos desenvolvidos pelo MCP influenciaram projetos de Educação Popular por todo o país, principalmente pela campanha de alfabetização de adultos em Angicos, que fez com que Paulo Freire fosse conhecido e reconhecido por todo o Brasil. No entanto, em 1964, a sociedade sofreu o golpe militar e os movimentos populares foram substituídos, silenciados por um movimento de repressão, censuras, violências etc. Em 1967, o Estado autoritário que se firmou na política do país

promulgou a Lei nº 5.379, que trata sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos; lei esta que deu origem ao Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto), o ensino supletivo foi oficializado.

O Mobral e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, ambos do período da ditadura militar, marcaram a história da EJA no Brasil, deixando até hoje um estigma de modalidade compensatória, certificadora e de escolarização aligeirada. Essa marca que a EJA carrega – difícil de ser superada – cristalizou narrativas preconceituosas e descontextualizadas sobre os sujeitos que constituem essa modalidade de ensino. O Mobral foi extinto com a redemocratização do Estado brasileiro, mas deixou suas marcas.

Com a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nos estados e municípios, a educação passou a ser vista como um direito de todos e todas. Embora na Constituição não haja referência à EJA e suas especificidades, existe uma demarcação de direito social à educação para qualquer cidadão brasileiro.

Nesse movimento de luta em defesa da educação como direito, que ganhou novas dimensões com a reabertura política do país, foi aprovada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394, de 1996. Com a nova LDB, a EJA foi reconhecida como modalidade de ensino fundamental e médio, conseqüentemente, direito de todos e todas, independentemente da idade. Ressaltamos, que essa percepção de EJA não mais como ensino supletivo, e sim como modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, não foi apenas a mudança de um nome, mas uma quebra de paradigma, ou seja, a compreensão da educação como direito e que acontece ao longo da vida.

Este breve resgate sobre a EJA destaca algumas mudanças sofridas pela modalidade. Neste sentido, a formação continuada é um ponto a ser investigado como uma possibilidade não só de superar os estigmas que a EJA possui, como também de compreender o papel social desta modalidade. Além disso, a formação continuada possibilita uma reflexão crítica sobre a prática, um compartilhar de ideias e uma percepção mais sensível sobre os estudantes.

A partir dessa compreensão, partindo de entrevistas com perguntas fechadas realizadas com professoras que atuavam na Escola Municipal

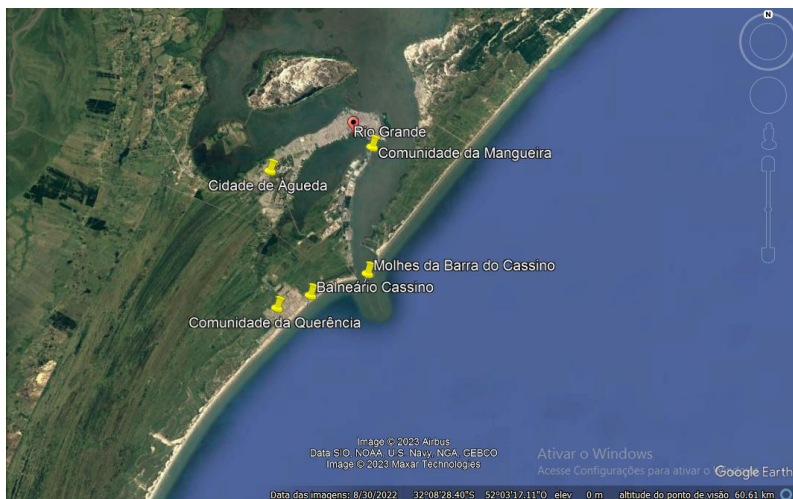
de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Paulo Freire (Emeja Paulo Freire), buscamos dialogar sobre como a formação continuada acontecia e, ainda, se ela contribuía para a reflexão da prática docente. Foi possível observar o quanto o processo formativo, quando alicerçado em pressupostos de uma educação humanizadora e cidadã, contribui não só para a formação do e da docente, como também para a formação dos estudantes da EJA.

A EMEJA PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ANDARILHA

É preciso, aqui, orientar o leitor e a leitora sobre a escola que foi nosso campo empírico dos estudos e pesquisas realizadas. A Emeja, como era conhecida, foi uma escola de ensino fundamental específica da EJA. Teve sua criação por meio da aprovação do Decreto nº 14.032, de 24 de junho de 2016, e após dois anos deu início às suas atividades. Conhecida no município de Rio Grande/RS como escola andarilha, a Emeja possuía uma sede administrativa no centro da cidade, onde eram encaminhadas as questões burocráticas e realizados os encontros formativos e de planejamentos de aulas, antes da pandemia da covid-19.

A Emeja foi uma escola que ia ao encontro da demanda de EJA; ela ia para os bairros e áreas do município onde não havia oferta da modalidade e, por isso, logo no início das suas atividades, ela estava presente em dois bairros distintos, os bairros Mangueira e Querência, conforme é possível observar na figura 1, a seguir. As aulas aconteciam concomitantemente nas comunidades, de segunda a quarta-feira, e para complementar a carga horária, havia atividades na modalidade a distância, respeitando a realidade e as dinâmicas de cada contexto. O deslocamento das professoras era facilitado por meio de um carro da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), e esse ir e vir tinha uma organização de tempo e espaço que permitia, ao longo do percurso, que enquanto uma professora embarcasse na viatura, outras já estivessem descendo em um dos contextos de atuação. Esse constante “estar aqui” e “ir para” era presente na realidade das professoras da Emeja.

Figura 1. Localização das comunidades onde a EMEJA atua



Fonte: Google Earth (2023).

Ao longo do tempo, a Emeja foi ampliando seus lugares de atuação, e, em 2019, começou suas atividades em um terceiro contexto, o bairro Cidade de Águeda.

É possível afirmar que, embora cada localidade tenha suas especificidades, há intersecções entre esses contextos e seus sujeitos educandos e educandas, pois estamos falando de lugares que ficam na periferia do município, onde a vulnerabilidade social se faz presente. São comunidades carentes de infraestrutura e de serviços básicos, como transporte público e atendimento à saúde, além das dinâmicas criminais, que são frequentes. Diante da realidade concreta de cada contexto há também a pluralidade e a subjetividade dos e das estudantes de cada localidade. Assim, a formação continuada que acontecia na Emeja Paulo Freire com suas professoras era ainda mais desafiadora.

A Emeja, alicerçada na Educação Popular, sempre teve um olhar afetivo e de respeito para com seus e suas estudantes; além de possuir o discernimento sobre a historicidade da EJA. Essa historicidade não é apenas uma questão relacionada ao resgate da história da modalidade, mas à compreensão de quem são os sujeitos que a constituem e,

principalmente, sobre o porquê de eles não terem concluído sua escolarização na idade considerada regular. E, neste viés, buscando romper com as narrativas de que os estudantes da EJA são menos capacitados, ou buscam apenas a certificação e uma formação aligeirada, a formação continuada desconstrói essas narrativas e viabiliza uma prática humanizadora; compreendendo que a evasão, ou a exclusão, ou ainda a falta de oferta de ensino para esses estudantes, acontece devido a um sistema estrutural de desigualdades fortemente presente em nossa sociedade. Como bem constatou Freire (1995, p. 35), é “a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades [...]”.

Neste sentido, a Emeja era também uma escola que acolhia seus estudantes, e sua inserção na comunidade permitia que as professoras também aprendessem sobre a funcionalidade de cada contexto. Esse respeito com os saberes, com os e as estudantes e sua autonomia estava presente nos diálogos durante os encontros formativos.

A formação continuada realizada pelas professoras da Emeja era uma construção coletiva. Cada professora tinha a incumbência de organizar um dos encontros formativos que aconteciam todas as quintas-feiras à noite. Essa alternância estimulava o protagonismo das professoras, pois, com isso, todas se sentiam responsáveis pelo processo, que era construído de forma democrática e coletiva. Os temas que foram sendo trabalhados durante os encontros formativos possuíam uma rede de conexão; não se tratava de temas soltos discutidos de forma pontual, mas de temas que buscavam um aprofundamento teórico e uma compreensão sobre a EJA e os contextos em que o grupo estava inserido. Portanto, situações que emergiam em sala de aula eram incorporadas à formação como meio de refletir criticamente sobre a prática.

Assim, a formação continuada foi acontecendo semanalmente durante a existência da Emeja. Foram momentos, também, de corrigir os equívocos, dar e receber suporte para enfrentar as dificuldades e os medos, situações comumente presentes no espaço escolar. Construiu-se um coletivo que compreendia os encontros formativos como um espaço de troca de saberes, partilha de conhecimento, ajuda mútua, companheirismo e solidariedade; desse modo, o envolvimento e os laços que foram se formando permitiram também a organização e o

desenvolvimento dos componentes curriculares em um processo de ensino e aprendizagem permeados pela interdisciplinaridade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

O título desta seção é resultado de um discurso coletivizado produzido a luz da metodologia de coleta e análise de dados conhecida por Discurso do Sujeito Coletivo. Antes de dialogar sobre as reflexões realizadas quanto à formação continuada e suas contribuições, é necessário, de forma resumida, apresentar a metodologia que utilizamos.

O Discurso do Sujeito Coletivo consiste em um método de análise do material verbal coletado na pesquisa (Lefèvre; Lefèvre, 2005). Ou seja: trata-se de uma “técnica de processamento de depoimentos, consiste em reunir, em pesquisas sociais empíricas, sob a forma de discursos únicos redigidos na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes (Lefèvre; Lefèvre; Marques, 2009, p. 1194).

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), é como se um sujeito falasse por um coletivo, mas na verdade, a construção desse “EU” resulta do coletivo. Para produzir os DSCs, são necessárias quatro operações/etapas, que são: expressões-chave (ECh), ideias centrais (ICs), ancoragens (ACs) e discurso do sujeito coletivo (DSC).

Para chegar no DSC é necessário, rigorosamente, respeitar as operações apresentadas. As EChs são os trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, o conteúdo do discurso do participante. As ICs são expressões linguísticas que descrevem o sentido presente no depoimento ou, ainda, o conjunto de expressões dos diferentes participantes, que apresentam sentidos semelhantes ou complementares. Já as ACs descrevem as ideologias, os valores presentes no material verbal; no entanto, as ancoragens podem não estar presentes no discurso.

Por fim, o DSC é a junção das EChs que se apresentam nos depoimentos, juntamente com as ideias centrais e as ancoragens, quando houver. As EChs semelhantes formam os depoimentos coletivos, ou seja, os fragmentos de discursos formulados na primeira pessoa do singular,

que simbolizam, de modo mais preciso, um hipotético sujeito coletivo único (individual), para o qual se concede um caráter ontológico.

O Discurso do Sujeito Coletivo está, segundo Lefèvre, Lefèvre e Marques (2009), intimamente ligado à ideia de complexidade; isso porque:

O discurso do sujeito coletivo, pelas suas características, abre, no que toca às representações sociais como objeto de pesquisa empírica, novas possibilidades de relações – no caso de diálogo – entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, entre o teórico e o empírico, entre a descrição e a interpretação, entre a síntese e a análise, entre o paradigma e o sintagma e, ***last but not least***, entre o qualitativo e o quantitativo. (Lefèvre; Lefèvre; Marques, 2009, p. 1194, grifo dos autores).

Essa complexidade, parafraseando os autores, vai dialogar com as incertezas, com o inesperado, com o acaso. Essa complexidade não se permite ficar vinculada a modelos simplistas e/ou cartesianos na tentativa de explicar as relações sociais e da vida.

Com isso, apresentamos os caminhos metodológicos que realizamos para construirmos nosso discurso coletivizado. Tomando como referência o quadro 1, agrupamos na primeira coluna os depoimentos e destacamos as expressões-chave com diferentes cores, considerando seus significados. Na coluna seguinte, ocorre a identificação das ideias centrais e, por fim, na terceira coluna, as ancoragens. Estas aparecem apenas quando há ideologias, valores ou crenças que apresentam afirmações genéricas no material verbal com marcas discursivas explícitas no discurso.

Quadro 1. Instrumento de Análise do Discurso 1

Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
<p><i>Espaço rico pra aprendizagem, trocas e avaliação. Não vive em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na EMEJA.</i></p> <p>Foram tantas e muito boas com temáticas da EJA e outros temas em que pensávamos EJA.</p> <p><i>As melhores que tive em toda minha jornada acadêmica, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que temos.</i></p> <p><i>As formações continuadas desenvolvidas na EMEJA Paulo Freire, proporcionaram um espaço de escuta, de diálogo enriquecedor, de desconstrução e reconstrução em vários assuntos abordados, desafiando ao estudo e pesquisa de temáticas atuais propostas. Dessa forma, atribui o crescimento individual e coletivo, enquanto grupo de educadoras da EMEJA Paulo Freire, onde nossa interação e socialização possibilitou uma compatibilidade e partilha de ideias que refletiram positivamente em nossas práticas em sala de aula presencialmente, e em formato de ensino remoto durante o momento de pandemia que enfrentamos.</i></p> <p>Como educadora atuante na EMEJA Paulo Freire, percebia o engajamento das educadoras e educandas, reflexo do protagonismo exercido pela escola e seus educandos. As formações continuadas possibilitavam, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da EMEJA Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola.</p> <p>Muito significativas para minha atuação e conhecimento sobre o trabalho com o EJA.</p> <p><i>A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, um processo que foi planejado, construído e vivenciado no coletivo e a cada encontro formativo.</i></p>	<p>Reflexão sobre a Prática</p> <p>Formação Permanente</p> <p>Formação Coletiva</p> <p>Ausência de Formação</p>	

<p>Se ela estiver aberta a tal, sim. Para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso.</p> <p>Acredito que sim. Pois abre horizontes da EJA.</p> <p><i>A formação continuada alimenta seu fazer pedagógico, te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática.</i> Ela é indispensável para entendermos a importância de sermos resistentes aos ataques a educação popular. Ser resistência é, além de lutar por uma educação igualitária, praticar ela no seu fazer pedagógico.</p> <p>Moacir Gadotti pauta a formação continuada do professor na reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Dentro dessa perspectiva, as formações continuadas da EMEJA Paulo Freire propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados.</p> <p>Nos estudos das formações continuadas, Gadotti fala que ensinar e aprender com sentido, exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária – habilidades conciliadas às atitudes, dentro dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais de uma educação democrática. Uma vez que a escolha das habilidades a serem desenvolvidas, abordagens, metodologias, técnicas e avaliações também são atos políticos, promover o encantamento pela busca do conhecimento, valorizando os saberes que enriquecem o ambiente escolar, em uma escola aberta, inteligente e sensível à diferença, reflete na prática da educadora.</p> <p>Acredito que sim. Infelizmente o momento pandêmico não me permitiu vivenciar a prática presencialmente com os estudantes. <i>Mas foi de grande valia para iniciar a minha caminhada enquanto professora da EJA.</i></p>		
---	--	--

<p>Sim, nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar.</p> <p>Também fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo.</p>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Partindo do IAD 1, observamos que os depoimentos de cada professora foram transcritos na íntegra e, posteriormente, foram sendo feitos destaques com cores diferentes para demarcar a essência do trecho que melhor descreve seu conteúdo, originando, assim, as EChs e, com elas, diferentes ICs. Após realizar essa etapa, conforme o quadro 2, realizamos o mapa de montagem do DSC, representado como IAD 2.

Quadro 2. Instrumento de Análise do Discurso 2: expressões-chave reunidas

<p>Para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso. <i>As formações continuadas desenvolvidas na EMEJA proporcionaram um espaço de escuta, de diálogo enriquecedor, de desconstrução e reconstrução em vários assuntos abordados, desafiando ao estudo e pesquisa de temáticas atuais propostas.</i> Fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo. Propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados. <i>Dessa forma, atribui o crescimento individual e coletivo, enquanto grupo de educadoras da EMEJA Paulo Freire, onde nossa interação e socialização possibilitou uma compatibilidade e partilha de ideias que refletiram positivamente em nossas práticas em sala de aula presencialmente, e em formato de ensino remoto durante o momento de pandemia que enfrentamos.</i></p>
--

Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola possibilitava, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da EMEJA Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola. nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. Sem formação continuada não se reflete sobre a prática ela te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática e ressignificar sua prática docente. É um espaço rico pra aprendizagem, trocas e avaliação. A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, um processo que foi planejado, construído e vivenciado no coletivo e a cada encontro formativo. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar. Não vive em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na EMEJA. O processo de formação não se dá no individual, mas sempre com o outro. As melhores que tive em toda minha jornada acadêmica, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que foi de grande valia para iniciar a minha caminhada enquanto professora da EJA sempre construção, nunca uma imposição. Tudo era conversado e discutido, oportunidade que falta durante a formação acadêmica e em outros espaços de educação. A formação continuada alimenta seu fazer pedagógico e é indispensável para entendermos a importância de sermos resistentes aos ataques à educação popular. Ser resistente é, além de lutar por uma educação igualitária, praticar ela no seu fazer pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com o IAD 2, agrupamos as EChs com vistas à elaboração de um texto coeso e coerente. Para tanto, no decorrer da construção do discurso, usamos alguns conectores³ que interligam as EChs. Assim, o resultado deste discurso coletivizado, ao qual chamamos de “Formação continuada e reflexões sobre a prática docente”, emerge a partir das indagações: *o que você apontaria sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas na Emeja Paulo Freire? Você acredita que a formação continuada contribui para a reflexão da prática da professora/educadora. Por quê?* Ao analisar o DSC 2, evidenciamos a percepção do coletivo quanto à temática proposta, qual seja: formação continuada e reflexão crítica sobre a prática.

Uma questão crucial neste processo formativo foi a construção da cumplicidade e da confiança, pois, assim, as professoras sentiram-se não só pertencentes àquele espaço como, também, permitiram-se expor seus sentimentos, inquietações, medos, inseguranças, construindo um

³ Os conectores utilizados foram sublinhados para identificação das alterações no discurso-síntese.

ambiente onde a troca de experiências entre os pares pudesse acontecer. Essa compreensão pode ser evidenciada no fragmento que segue: “para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso” (DSC 2).

A reflexão crítica sobre a prática não se limita ao cotidiano da sala de aula; ela transcende as paredes da escola, dando um verdadeiro sentido à reflexão. Imbernón (2011) ressalta que quando os professores trabalham juntos, eles aprendem uns com os outros e isso possibilita o compartilhar de ideias e a busca coletiva por soluções. Deste ponto de vista, os problemas que surgem são enfrentados em colaboração; como pode ser percebido no depoimento do sujeito coletivo a seguir:

Fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo. Propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados. (DSC 2).

Esse coletivo, que foi sendo construído na dinamicidade do funcionamento da Emeja, foi ganhando força e se agregando a diferentes pautas que acreditamos serem fundamentais à composição de uma escola democrática. Dentre esses movimentos coletivos, temos a elaboração do PPP, que, no olhar de Veiga (2010), é um instrumento de luta que deve ser utilizado pela escola como meio de enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva. O PPP busca um rumo com uma ação intencional, é um compromisso definido coletivamente e, portanto, indissociável da formação continuada. Assim, o discurso coletivizado ressalta que:

Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola possibilitava, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção

continuada do PPP e Regimento Escolar da EMEJA Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola. Nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. (DSC 2).

A formação é, portanto, um momento privilegiado de pensar o trabalho das professoras e, necessariamente, precisa ser um processo constante e que dialogue com a prática. No entanto, não basta a formação ser reflexiva, é preciso dar sentido à reflexão e isso implicará no trabalho pedagógico. Desse modo, percebemos que esta compreensão já fazia parte da realidade das professoras da Emeja; por isso, emergiu no discurso coletivo que “sem formação continuada não se reflete sobre a prática ela te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática e ressignificar sua prática docente. É um espaço rico para aprendizagem, trocas e avaliação. (DSC 2)”.

A formação não é um treinamento e, portanto, não haverá grandes mudanças no processo formativo descontextualizado da realidade dos sujeitos e do ensino. A formação que coloca a professora como protagonista da ação formativa possibilita uma autonomia profissional, contribui e encoraja os professores e as professoras a gerarem uma verdadeira mudança. Ademais, é preciso pensar em uma formação que parta do contexto em que são desenvolvidas as práticas educativas; na reflexão de Imbernón (2010, p. 55),

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir soluções, ao menos que seja rotineira e mecânica.

Ainda nas palavras de Imbernón (2009, p. 45), é uma formação “de dentro e para dentro e fora”. Isso quer dizer que é a reflexão sobre o que se faz e com a finalidade de uma mudança coletiva. A formação permanente das professoras não se configura apenas na atualização científica, mas na necessidade de dar a palavra ao protagonista da ação, como na experiência da Emeja:

A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, um processo que foi planejado, construído e vivenciado no coletivo. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar. (DSC 2).

A formação é um campo que nos permite enxergar a realidade, dialogar sobre e construir possibilidades de ações concretas. Assim os problemas que surgem na escola e com seus educandos e educandas podem ser enfrentados em colaboração. Sabemos que não é um processo simples e que essas mudanças não acontecerão em um passe de mágica, mas a formação contribuirá para uma mudança no olhar das professoras e professores, criando processos próprios de intervenção. Desta maneira, a formação poderá constituir-se como um momento de resistência e, sobretudo, de esperança e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES

As provocações e reflexões propostas neste texto não se esgotam. O campo da formação continuada, sobretudo da modalidade da EJA, é um tema bastante atual e que merece aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica. A Emeja tinha o compromisso pedagógico e social com seus professores e estudantes, buscando, por meio da formação continuada, um olhar humanizador, com respeito ao sujeito que busca sua escolarização, e construindo possibilidades de ensino e aprendizagem embasadas na solidariedade e na cidadania.

Dito isso, os encontros formativos colaboraram para que os sujeitos docentes da pesquisa se percebessem de um outro modo enquanto professoras ou professores da EJA, problematizando e organizando suas práticas educativas em diálogo com a realidade e coletivamente.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Daiane Ferreira. **A formação continuada como potencialidade na constituição da identidade docente**: desafios e concepções. 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EdUCS, 2005.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do Sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 1193-1204, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CARTAS PEDAGÓGICAS



CAPÍTULO IX

O COMPARTILHAR DAS VIVÊNCIAS É UM PROCESSO FORMATIVO: O TEMPO NÃO PARA

**VANESSA SILVA DA LUZ
CELIANE COSTA MACHADO**

PREZADO LEITOR E PREZADA LEITORA,

Desejamos que ao leres esta carta estejas, assim como nós, indignada com a atual situação da educação brasileira no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)¹, que nos últimos anos vem sofrendo um desmonte com o fechamento² de milhares de salas de aula, além da fragilidade na oferta de exames de suplência pelo Ministério da Educação. Ao mesmo tempo desejamos que cultivem a esperança de que esta modalidade receba a devida atenção das políticas públicas. Isto é, uma esperança que não se reduza à espera, mas que esteja mesmo ligada à esperança do verbo esperar, tal como nos lembra Paulo Freire.

1 Diante dos referenciais teóricos utilizados compreendemos que o termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) reconhece e respeita a diversidade de gênero potencializando um processo ainda mais inclusivo, justificando assim a utilização do termo nessa carta.

2 Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília. Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>.

Diante desse cenário dialogamos com as palavras de Paulo Freire (2011a) ao expor que constatamos esses problemas não para nos adaptarmos a eles, mas para mudá-los, para transformar a realidade. Foi com esse olhar que em parceria com um grupo de professoras e professores de Matemática do município de Santa Vitória do Palmar vivenciamos a construção de múltiplos saberes. Desenvolvemos uma proposta de formação permanente em que sua essência foi pensada pela perspectiva de uma Educação Estética, de maneira que os encontros fossem compreendidos como um espaço para a construção e reflexão de nossos saberes docentes.

Nesse sentido é que escrevemos essa carta, para compartilhar com vocês prezados leitores e leitoras, algumas das vivências e dos questionamentos que nos acompanharam durante a realização do curso de extensão intitulado “Diálogos, Memórias e Possibilidades: reflexões sobre o processo formativo das professoras e professores de Matemática que atuam na EPJA”, desenvolvido no ano de 2019. O curso foi uma das ações do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas — FORPPE, do qual fazemos parte.

Compreendemos que é preciso pensar em unidades de princípios e não em uniformidades de propostas, por isso o curso teve como um de seus objetivos compreender de que modo a Educação Estética poderia contribuir para o processo formativo dos professores e professoras de Matemática que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Claro que a pesquisa não consistia apenas na compreensão pura e simples da Educação Estética no âmbito dessa modalidade, além de compreendê-la, interessava-nos pensar na potencialidade da Educação Estética no cotidiano da educação escolar.

Assim, esta carta compartilha, em especial, uma das ações vivenciadas durante o curso, pois compreendemos que o compartilhar das vivências é um processo formativo, e assim como nos lembra Paulo Freire, “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir” (Freire, 2011b, p.25), mais aumenta nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras do campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

A atividade realizada tem como título “O tempo não para”. Para começarmos o encontro iniciamos com a leitura do poema – O Tempo,

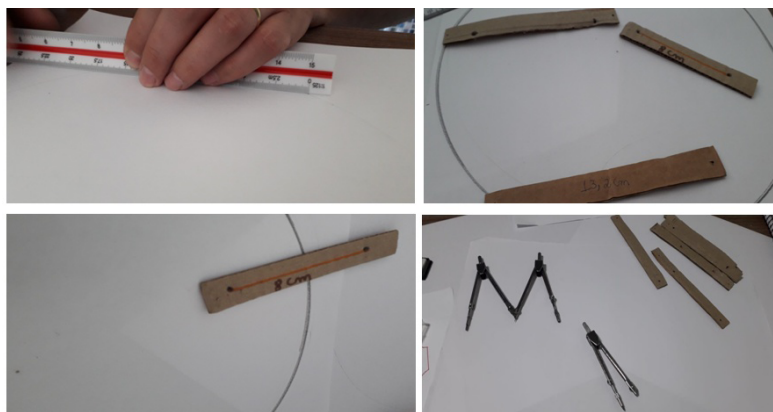
de Mario Quintana. A partir do poema, refletimos que o tempo, para a EPJA, possui outro significado. Levantamos a questão de que, na EPJA, a maior parte dos sujeitos são trabalhadores que estudam, e não estudantes que trabalham (ARROYO, 2017). Tal reflexão direcionou a conversa para as questões do mundo do trabalho e do mercado de trabalho na EPJA. Após as discussões de cunho mais teórico, apresentamos, ao grupo, a imagem da obra *Persistência da memória* (1931), do artista Salvador Dalí.

Após a conversa sobre o artista e sobre a interpretação de cada docente sobre a obra, as discussões se voltaram novamente para a questão do tempo. Discutimos se a sociedade contemporânea não teria se tornado escrava do relógio e conversamos do quanto isso impacta nossas salas de aula, em especial na EPJA. Em seguida, foi realizado a seguinte pergunta: Quando inventaram o relógio, como sabiam que horas eram³? A partir desse questionamento surgiram alguns outros como, por exemplo, como criaram os relógios de ponteiros? Como foi estabelecida a relação dos ângulos no relógio?

Com base na conversa, conceitos matemáticos foram explorados: ângulos e conceitos primitivos, classificação dos ângulos, medida de um ângulo. Para auxiliar nas discussões, os professores e professoras foram convidados a manusearem alguns artefatos pedagógicos como, por exemplo, o compasso e o transferidor. Intencionalmente, levamos poucos transferidores e poucos compassos, de forma que provocasse a discussão de que nem sempre as escolas e os estudantes têm esses materiais à mão. Então, a partir desses relatos, os professores e professoras foram chamados a construir seu material, confeccionando seus transferidores; foi necessário que criassem uma circunferência sem a utilização de um compasso e, para isso, realizaram uma técnica com um pedaço de papelão cortado na vertical que simboliza a ação do compasso para a criação de circunferências. Na figura 1, apresentamos alguns momentos da atividade.

3 Foi sugerida a leitura do texto “Quando inventaram o relógio, como sabiam que horas era?” de Tiago Cordeiro, apresentado na **revista Super Interessante**. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quando-inventaram-o-relogio-como-acertaram-as-horas/>. Acesso em: set. 2019.

Figura 1 – Construção dos materiais



Fonte: Acervo das autoras

Após a construção do material, o grupo relatou os aspectos positivos e negativos da atividade. Sugerimos, posteriormente, encerrar o encontro com a música – O tempo não para, interpretada pelo cantor Cazuza, ou a música – Paciência, interpretada pelo cantor Lenine. A atividade foi pensada a partir da perspectiva da Educação Estética que promove um fazer Matemático baseado no diálogo e a partir do qual o sujeito assume/constrói a sua autonomia, expressando sua leitura de mundo. Em outras palavras, o sujeito passa do mero – assistir aula ao tornar-se um – participe da aula, exercendo a corresponsabilidade do processo formativo.

Assim nos direcionamos para encerramento dessa escrita, mas antes não tem como nos distanciar do momento pelo qual passamos. A pandemia nos impôs mudanças de hábitos, restrições, protocolos de isolamento social, escancarou a desigualdade social presente em nosso país, e nos colocou frente a frente com as injustiças e desequilíbrios que marcam a educação brasileira. E por estarmos imersas nesse processo formativo que postula por uma Educação Estética, reconhecemos que a pandemia também mostrou que era hora de valorizarmos a vida, a humanidade. Que é hora de refletir sobre a importância da dimensão estética na escolarização desse público (EPJA) enquanto território

da vida vivida. Que possamos construir uma Educação Matemática perpassando um processo formativo vivido com afetividade e alegria.

Encerramos agradecendo a vocês leitores e leitoras, em especial as colegas professoras e colegas professores que colaboraram com o desenvolvimento do curso de extensão, pois, partilhar dos saberes e das vivências ao longo dos nossos encontros foram importantes para demarcarmos nosso posicionamento de resistência frente aos casos de negligência com o processo formativo envolvendo a modalidade.

Um afetuoso abraço,

Vanessa e Celiane

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34. ed. ver. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

CAPÍTULO X

CARTA AQUELES QUE VIVENCIARAM A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – CAUSOS DA EJA

KELY CRISTINA SANTOS

VILA EUCLIDES, NOVEMBRO DE 2022.

CAROS EDUCADORAS E EDUCADORES,

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID19, o chamado Corona vírus. O mundo inteiro se viu rendido à uma doença que apavoradamente matou milhões de pessoas. Todos tiveram suas vidas afetadas no que diz respeito aos aspectos pessoais, sociais, profissionais, culturais e educacionais. E a escola não ficou isenta dessa situação.

Em meio à pandemia, um coletivo de educadores e educadoras de uma escola pública, buscavam por novos caminhos para a efetivação de seu fazer educativo. Era urgente criar subsídios de apoio e acompanhamento aos processos dos educandos frente a complexa tarefa de *'ensinagem'*, em especial aquela que acontecia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

“*O que fazemos agora?*” Foi uma dúvida constante. Junto a ela a preocupação com a continuidade do diálogo que o processo de ensino e aprendizagem exige. Como compartilhar experiências, fundamentar escolhas e possibilidades? Como promover um intercâmbio pedagógico

em tempos de reclusão? E ainda, como considerar a forma que essa doença afetava a vida dos educandos? Que providências seriam necessárias para minimizar as perdas educacionais dos alunos com a suspensão das atividades escolares, em especial os que se encontravam em condições de vulnerabilidades? O desafio foi imenso!

Conceber a educação fora do ambiente escolar, através de atividades não presenciais, requer dos educadores refletir sobre a visão que têm do processo de ensino e aprendizagem, o que implica esclarecer sobre sua prática cotidiana, ajudando-o a explicitar suas crenças sobre como ocorre a aprendizagem de seus alunos, entender suas escolhas metodológicas, seus recursos e instrumentos didáticos, sua forma de avaliar através do acompanhamento que faz da trajetória de cada um de seus educandos. É a reflexão sobre a práxis.

Para esse desafio, a gestão escolar colocou para a equipe de educadores, uma revisitação ao documento balizador da unidade escolar: o Projeto político-pedagógico, o PPP. Documento que representa a escola e que é por ele representada.

O currículo da Educação de Jovens e Adultos é um currículo para a transformação social, em comunhão entre homens e mulheres, sujeitos históricos. É um currículo de pensamentos freireanos. Paulo Freire é presente.

A leitura freireana da realidade é geográfica, é política, é estética, é psicossocial, filológica e é afetiva. Nesta leitura articulam-se subjetividade, objetividade, corporeidade, abstração, ciência e poesia.

E, fortalecidos nesse pensamento e nesse registro presente de forma incisiva no documento escolar, é que se deu a continuidade dos processos escolares que agora aconteciam de forma remota.

Fazer da realidade vivida os conteúdos a serem desenvolvidos pelos educandos foi uma escolha coletiva daqueles educadores, de modo que ensinavam e aprendiam de forma contextualizada, significativa e inclusiva.

No documento de PPP desta escola há referências sobre o tratamento ao conhecimento, este entendido como objeto de estudo e de apreensão dos saberes historicamente construídos, desenvolvido de forma integrada, sem fragmentações, em interação com o meio. Trata-se do “(...) conhecimento construído coletivamente, de forma permanente, para que as relações de aprendizagem possibilitem a reversibilidade

dos papéis no ato de ensinar e de aprender, baseada nos princípios e convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do saber. A proposta pedagógica, pensada para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis, críticos, participativos, conduzirá o ensino por meio das dimensões da Cultura, do Trabalho e das Ciências.” (PPP, 2019)

Os educadores em pesquisas individuais posteriormente compartilhadas nos momentos de formação, fizeram da própria pandemia um objeto curricular, trazendo para a discussão com os educandos uma reflexão bem ilustrada da concepção de educação que acreditam, em que Paulo Freire nos diz da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra.

Em suas propostas de atividades coube refletir com os educandos, em trocas realizadas nos grupos de mensagens, os entendimentos que tínhamos sobre a pandemia e qual era a importância de preveni-la, evitando a contaminação. Compreender o cotidiano dos educandos no contexto em que vivíamos. Saber das necessidades básicas que os alunos enfrentavam e auxiliá-los na busca de alternativas. Refletir sobre a atualidade do momento no Brasil e no mundo. Estimular o pensamento crítico e mutuamente ajudar na compreensão do que pensamos, sentimos, aquilo que já sabíamos e o que desejávamos saber.

Um trabalho pedagógico assim desenvolvido é mais que ler a palavra COVID em um panfleto informativo que orienta sobre o como devemos “lavar as mãos ou sobre como devemos usar as máscaras”. Diz respeito a compreender a condição de seres históricos que somos bem como agentes da transformação que queremos.

Um Projeto político-pedagógico de uma escola de EJA, com diretriz freireana, fará menção ao currículo crítico, de tendência progressista. Trata-se de

uma proposta educativa que se comprometa com a efetivação de uma educação de qualidade, que tenha por pressuposto a concepção de uma educação crítica e transformadora, que contemple uma investigação, uma problematização comprometida com a realidade estudada e, a partir da relação dialógica, vislumbre os encaminhamentos para a superação dos conflitos apresentados. (SANTOS, 2018)

Caros educadores e educadoras, cabe saber que a escola pública não é e não foi uma instituição à deriva nos tempos difíceis da pandemia. Há para ela documentos, há propostas curriculares, há concepções de ensino há um fazer que preza qualificadamente pelo conhecimento e para a modalidade da EJA, é a escola um lugar de encontro de saberes feitos e também de difusão de conhecimentos para toda a vida, ao longo da vida, pois somos sujeitos de conhecimentos!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina** – reflexões sobre e minha práxis minha vida. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2012.

PPP – **Projeto político-pedagógico da Unidade Escolar**. Secretaria da Educação. 2019.

SANTOS, Kely Cristina. Educação Básica e um registro reflexivo da formação de educadores. *In*: DICKMANN, Ivo; Lazarotto, Aline de Fátima, (org.). **Educação: desafios da práxis e formação**. 1ª edição. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. (Coleção Educação Básica, v. 1).

SAUL, Ana Maria, (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 1ª edição. São Paulo: Editora Articulação Universitária/Escola, 2001.

TERCEIRA SEÇÃO

OLHARES SOBRE
O ENSINO DE
MATEMÁTICA



CAPÍTULO XI

VIDEODICAS MATEMÁTICAS PRODUZIDAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**ANA CAROLINA BUENO DE CARVALHO
DAIANE DONEGÁ
RICARDO SCUCUGLIA RODRIGUES DA SILVA**

INTRODUÇÃO

O desafio da práxis pedagógica na formação de professores não é um problema atual. Essa preocupação vem desde o século XIX, com a instauração das escolas que visavam a qualificação de professores. Na década de 1960, o estágio curricular supervisionado tornou-se obrigatório para todos os cursos de formação docente. De fato, alguns problemas, tomadas de decisão e resolução de conflitos perpassam a sala de aula, sendo inexequível obter essas habilidades apenas pelo viés teórico (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Além disso, é de suma importância que haja a vinculação entre a Educação Básica e o ensino superior, para que exista troca de conhecimentos e experiências. Sendo assim, com o objetivo de antecipar a prática docente e estreitar a relação com a escola, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES). O PIBID surgiu para atender aos licenciandos dos primeiros anos dos cursos de formação de professores.

Para atender a outra metade da licenciatura, foi criado em 2011 e implantado em 2012, o Programa Residência Pedagógica (RP), coordenado também pela CAPES. Ambos os programas ocorrem por meio de um processo seletivo de alunos e professores que se tornam bolsistas no período do edital. A finalidade do RP é aprimorar a formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura, os colocando em contato direto com uma instituição de ensino que seja pública, para que possam realizar atividades, projetos e aulas, com a orientação de um coordenador institucional e um docente orientador (provenientes da universidade) e um professor preceptor (atuante na escola escolhida).

Ainda que o RP se concentre na formação inicial de professores, o mesmo aperfeiçoa também a formação continuada do professor preceptor que entra em contato novamente com a universidade, com professores em formação e com o docente orientador, possibilitando que a prática desse professor também seja repensada e aprimorada. Para mais, a escola escolhida, torna-se movimentada com a criatividade e o vigor dos licenciandos, com novas ideias e pensamentos, colaborando para o desenvolvimento do ambiente escolar como um todo.

Assim, pesquisas têm apontado que o RP proporciona a aproximação entre a formação na graduação com as verdadeiras necessidades da escola pública, sendo uma alternativa para a troca valiosa de conhecimentos e vivências entre universidade e escola, de forma significativa para ambos (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Assim, pesquisas sobre o RP e suas produções são importantes para o seguimento do trabalho.

Neste texto discutimos produtos audiovisuais gerados por um núcleo específico do RP de Matemática, formado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. O primeiro edital do programa no IBILCE foi de 2018 a 2020, o segundo de 2020 a 2022 e o edital vigente no momento (setembro de 2023) iniciou em 2022 e finaliza suas atividades em 2024. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar três vídeos curtos com dicas e “macetes”¹ (videodicas), produzidos no

1 Truque, artimanha, manha, artifício, recurso, técnica, manobra, estratégia, estratégia, dica.

segundo edital do RP no IBILCE, de acordo com o modelo proposto por Powell, Francisco e Maher (2004), refletindo sobre as potencialidades e limitações para comunicar a matemática.

ANÁLISE DOS VIDEODICAS

Todos os videodicas foram publicados na plataforma do YouTube pelo canal Residência Pedagógica - Matemática | UNESP IBILCE (disponível em: <https://www.youtube.com/@rpmabilce>). O primeiro registro audiovisual intitulado “Macete com Operações de Frações” tem uma duração total de 2 minutos e 12 segundos (Figura 1), durante os quais são exploradas diversas diretrizes de natureza didática destinadas a agilizar e otimizar as operações matemáticas envolvendo frações.

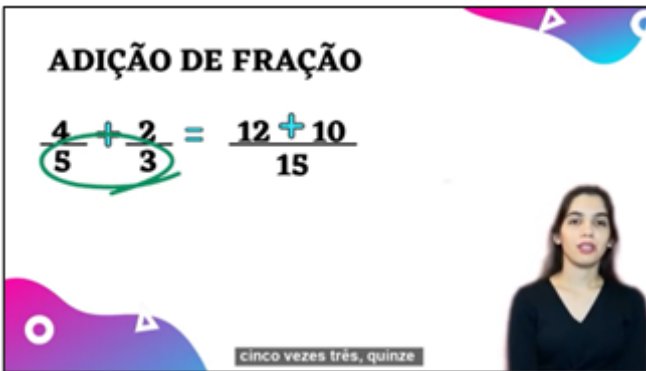


Figura 1 - Captura de tela do videodica “Macete com Operações de Frações”

Esse tópico, cujo processo de ensino e aprendizagem pode vir a se tornar um desafio substantivo, pode demandar um esforço significativo por parte dos estudantes para alcançar um domínio efetivo.

Com as frações, as aparências enganam. Às vezes, as crianças parecem ter uma compreensão completa delas e ainda não a têm. Elas usam os termos corretos, falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas, mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. De fato, as aparências podem ser tão enganosas que é possível que alguns alunos passem

pela escola sem superar dificuldades relativas às frações sem que ninguém perceba (NUNES; BRYANT, 1997, p. 191).

O exemplo inaugural trabalhado no vídeo é o da multiplicação de frações, que consiste em multiplicar os termos da fração, ou seja, numerador multiplica numerador e denominador multiplica denominador.

Já no segundo exemplo nos é mostrado como calcular uma divisão entre frações. Durante os anos no ensino básico é ensinado que uma divisão se dá entre o dividendo, número que será dividido, e o divisor, número que está dividindo. No caso específico de uma divisão entre duas frações, segue um procedimento que consiste em repetir a fração que é o dividendo e multiplicar pela fração inversa do divisor. No vídeo analisado é apresentado aos espectadores uma resolução simplificada, que consiste em multiplicar o numerador da primeira fração com o denominador da segunda fração e depois fazer o inverso, multiplicar o denominador da primeira fração com o numerador da segunda fração, onde o resultado da primeira multiplicação será o numerador e o resultado da segunda multiplicação será o denominador da fração resposta desta operação de divisão. A seguir podemos visualizar algebricamente que tal tática é válida e o porquê de ela dar certo (Figura 2):

$$\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c} = \frac{a \cdot d}{b \cdot c} = \frac{a \cdot d}{b \cdot c} = \frac{a \cdot d}{b \cdot c}$$

Figura 2 - Demonstração do Primeiro Macete

No segmento final deste vídeo instrutivo, é ministrado um método elucidativo destinado à resolução hábil e pragmática de uma adição que engloba duas frações, proporcionando, assim, um aprimoramento no domínio dessa operação matemática. O método comumente utilizado em sala de aula é aquele que utiliza o MMC (mínimo múltiplo comum) para igualar os denominadores de frações, a fim de que seja possível calcular a adição ou a subtração entre duas frações. Em alternativa a esta forma de solução, o vídeo em questão ensina que para efetuar um

cálculo de adição de duas frações se pode multiplicar o numerador da primeira fração com o denominador da segunda fração e somar com resultado obtida pela multiplicação entre o denominador da primeira fração com o numerador da segunda fração e o resultado de tal soma dividir pela multiplicação dos dois denominadores. A seguir podemos observar como tal artifício é alcançado e entender como ele funciona (Figura 3):

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a \cdot d}{b \cdot d} + \frac{c \cdot b}{d \cdot b} = \frac{a \cdot d}{b \cdot d} + \frac{b \cdot c}{b \cdot d} = \frac{(a \cdot d) + (b \cdot c)}{b \cdot d}$$

Figura 3 - Demonstração do Segundo Macete

Seguindo o mesmo posicionamento e estruturação utilizados no vídeo anterior, temos neste trabalho nada mais do que a instrução de como aplicar certos algoritmos, procedimentos eficazes, para resolver operações como a multiplicação, divisão e adição de frações. Temos aqui uma abordagem de aprendizagem mais mecânica, onde verifica-se a assimilação de um conhecimento de maneira aparentemente aleatória, ou seja, o aluno se vê na necessidade de adquiri-lo sem ter um entendimento prévio do seu conteúdo ou compreender a razão subjacente à sua aprendizagem, ou seja, “o aluno precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado do porquê” (BRAATHEN. 2012, p.65).

O segundo vídeo tem o título “Expressão Numérica” possui 1 minuto e 23 segundos e apresenta a resolução de um exercício (Figura 4).

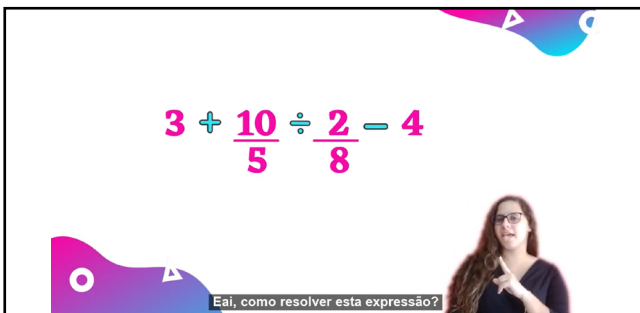


Figura 4 - Captura de tela do vídeodica “Expressões Numéricas”

A professora aparece no canto inferior direito para explicar o conteúdo que é sempre representado em um plano de fundo. Essa estrutura é interessante para que haja a visualização da professora, sem tirar o foco do objeto principal, o conteúdo. Ela inicia explicitando sobre a ordem das operações em uma expressão numérica, no exemplo dado, a primeira operação a ser resolvida é a divisão de duas frações. A divisão de frações possui mais de uma forma de ser resolvida e no vídeo em questão, o método utilizado consiste em manter a primeira fração e multiplicar pela fração inversa da segunda.

Analisando a postura da professora ao explicar a expressão, pode-se afirmar que os gestos que ela faz, como inverter os dedos na frase “multiplicamos pelo inverso do que temos no denominador”, faz com que o vídeo seja um rico lócus de multimodalidade (união de sons, gestos, falas, imagens, efeitos sonoros e visuais, entre outros), facilitando a compreensão do conteúdo (SCUCUGLIA, 2014). Além disso, foi utilizada uma cor diferente para representar o resultado da divisão realizada, recurso semiótico que otimiza a compreensão.

O último vídeo selecionado é nomeado “VIDEODICA - Como diferenciar os gráficos das funções seno e cosseno!” (Figura 5), possui exatos 2 minutos e tem como objetivo divulgar dicas pertinentes que facilitem o ensino-aprendizado de Matemática. Tal produto audiovisual tem como público alvo estudantes do ensino básico e seu tema está pautado, como seu título já induz, em fornecer dicas que ajudem os alunos a entender melhor as diferenças presentes entre o gráfico da função seno e o gráfico da função cosseno.



Figura 5 - Captura de tela do vídeodica “Como diferenciar os gráficos das funções seno e cosseno!”

No roteiro e direção deste vídeo podemos observar uma preocupação em trazer frases de efeitos, expressões corporais e associações que contribuem para fazer com que os alunos fixem determinadas informações acerca do conteúdo, apresentando “macetes” como “cosseno, com sono e seno, sem sono” para explicar os eixos do ciclo trigonométrico e expressões gestuais de onda para ilustrar a aparência de um gráfico da função seno e da função cosseno. Tática esta última que com base em estudos de Singer e Goldin-Meadow (2005), se mostram ferramentas válidas visto que de acordo com tais autores é viável instruir um novo conceito por intermédio de gestos, nos quais os movimentos das mãos são concomitantes à expressão verbal, resultando, desse modo, em estudantes que demonstram uma maior inclinação a sincronizar sua atenção visual com as informações apresentadas no discurso do instrutor (FREITAS; NETO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização da natureza multissemiótica e multimodal, conforme descrita por O’Halloran (2011), no contexto dos vídeos, oferece uma perspectiva extremamente rica e versátil. Esta caracterização implica na habilidade de conjugar diversos modos de comunicação, tais como elementos visuais, linguagem falada, gestos e sons, em uma única expressão comunicativa. Esse engendramento entre diferentes meios permite a realização de intersemioses, ou seja, a interação e interconexão entre esses recursos comunicativos variados. Tudo isso é realizado com o objetivo principal de transmitir e comunicar de maneira eficaz e abrangente uma ideia ou mensagem específica ao público-alvo.

No mesmo viés de pensamento, de acordo com as análises de Lemke (2010), fica evidente que muitos dos conceitos matemáticos podem se revelar confusos quando abordados exclusivamente através da linguagem oral ou escrita. No entanto, ao incorporar representações visuais e operações concretas em conjunção com a expressão linguística, tais conceitos adquirem uma clareza que, de outra forma, poderia se manter elusiva (IANELLI, 2021).

Além disso, alinhando-se a essa perspectiva, à medida que a internet de alta velocidade se estabelece e as tecnologias digitais avançam, a visualização matemática ganha destaque. Ela se destaca por sua

capacidade de revelar padrões que, em tempos anteriores, eram de difícil ou até impossível percepção utilizando mídias tradicionais, como papel e lápis. Graças ao auxílio das tecnologias contemporâneas, esses fenômenos matemáticos podem agora ser minuciosamente analisados e compreendidos de maneira mais profunda e precisa (IANELLI, 2021).

Os vídeos curtos fazem parte de uma metodologia ativa de ensino, segundo Rocha e Farias (2020), chamada *Snack Learning*, que consiste em conteúdos curtos e intensos, que possibilitam que os alunos aprendam pequenos conceitos enquanto navegam pelas redes sociais, como o TikTok, os *reels* do Instagram ou ainda os *shorts* do Youtube. Sendo assim, essa é uma das potencialidades dos vídeos curtos analisados neste trabalho. O conteúdo é focado em tirar uma dúvida específica de forma rápida e eficiente.

Da mesma forma, vemos como limitações a falta de contextualização, de aprofundamento ou da representação de mais casos. No caso do vídeo “Como diferenciar os gráficos das funções seno e cosseno!”, por exemplo, claramente o aluno deve ter o conhecimento prévio das definições de cada uma das funções, sendo esse vídeo apenas um complemento.

Sendo assim, vídeos curtos elucidando “macetes” e dicas não devem ser utilizados fora de contexto, como uma forma de tecnização do conhecimento, e sim como um complemento para a construção do aprendizado, para o auxílio da memorização, habilidade importante para se aprender conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

- BRAATHEN, P. C. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **Revista Eixo**, v. 1, n. 1, p. 63-69, 2012.
- FREITAS, M.; FREITAS, B.; ALMEIDA, D. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1 jul. 2020.
- FREITAS, S. dos A.; NETO, A. S. de A. (2022). GESTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.39, p. 07, 2023
- IANELLI, A. C. C. **Imagem da matemática e multimodalidade em vídeos do “Festival de vídeos digitais e educação matemática”**. 2021.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

O'HALLORAN, K. L. Historical changes in the semiotic landscape: From calculation to computation. In: JEWITT, C. (Ed.). **The routledge handbook of multimodal analysis**. New York: Routledge, 2011, p. 98 – 113.

POWELL, A.; FRANCISCO J. M.; MAHER, C. A. **Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes**. Tradução de Antonio Olimpio Junior. In: *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. UNESP. Rio Claro, SP, v. 17, n. 21, p. 81-140, mai. 2004

ROCHA, C. J. T.; FARIAS, S. A. Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. **REAMEC** - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, online, v. 8, n. 2, p. 69-87, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v8i2.9422>.

SINGER, M. A.; GOLDIN-MEADOW, S. Children learn when their teacher's gestures and speech differ. **Psychological Science**, v. 16, n. 2, p. 85-89, 2005.

SCUCUGLIA, R. S. R. S. Narrativas Multimodais: a imagem dos matemáticos em performances matemáticas digitais. **Bolema**, v. 28, p. 950-973, 2014.

AGRADECIMENTOS

CNPq (Processo 307278/2022-0).

CAPÍTULO XII

EQUAÇÕES DE 1º GRAU E 2º GRAU: UM OLHAR SOBRE OS ANAIS DO ENEM

**MONIQUE CARVALHO BANDEIRA PITHAN
CELIANE COSTA MACHADO
ROBSON KLEEMANN**

Este trabalho objetivou mapear produções acadêmicas que abordam equações de 1º grau e 2º grau. Fundamentando-se no Mapa de Pesquisas Acadêmicas, proposto por Biembengut (2008), fez-se um estudo de artigos publicados nos anais dos XII, XIII e XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), realizados nos anos de 2016, 2019 e 2022, respectivamente.

Segundo Biembengut (2008, p.92), “[...] esta fase é um singular exercício: identificar, conhecer e reconhecer as pesquisas.” O mecanismo permite melhor compreender os dados registrados sobre o que está sendo mapeado. Com base no mapeamento, foi possível conhecer diferentes maneiras que as equações podem ser trabalhadas, na forma de jogos, por exemplo, despertando o interesse dos alunos em aprender os conteúdos, rompendo com paradigmas socioculturais que veem a Matemática como uma matéria de difícil transposição e aprendizagem.

Autores como Grando (2004), Guirado *et al.* (2010), Sobrinha e Santos (2016) descrevem que o uso de jogos didáticos contribui para a aprendizagem, pois ajudam no processo de desenvolvimento e na construção de conhecimentos. No entanto, o professor precisa estar preparado para trabalhar com os jogos, saber provocar o aluno, fazendo-o pensar criticamente, articulando aquilo que está aprendendo com os conhecimentos que já possui.

MAPEAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EQUAÇÕES DE 1º GRAU E 2º GRAU

A intenção desse mapeamento é investigar o que vem sendo produzido sobre equações de 1º grau e 2º grau, no âmbito da Educação Matemática. Fundamenta-se em Biembengut (2008), que propõe a realização em três etapas: identificação, organização/classificação e reconhecimento/análise.

Na etapa de identificação escolheu-se os Anais do ENEM para busca, dado reconhecimento nacional do evento, e, pela aproximação com a temática em estudo. Foram escolhidas as XII, XIII e XIV edições que aconteceram, respectivamente, nos anos de 2016, 2019 e 2022. Buscou-se os trabalhos nas modalidades de comunicação científica (CC) e relato de experiência (RE), tendo como filtro de busca a palavra-chave “equaç”, o que inclui possíveis derivações. Na edição de 2016 retornaram oito trabalhos, na de 2019 houve cinco trabalhos, e em 2022 um total de três trabalhos. Considerando as três edições, obteve-se o total de 16 trabalhos.

Na etapa de classificação e organização identificaram-se os principais aspectos relevantes, como: ano, tipo de equação, modalidade, título e palavras-chave, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Mapa dos artigos.

Ano	Eq.	Modalidade	Título	Palavras-chave
2016	1º grau	CC	Equação do 1º Grau: Uma revisão teórica acerca de seus significados.	Equação do 1º grau; Ensino e aprendizagem; Conhecimento matemático.
			Formação colaborativa: Resolução de problemas e o ensino de sistema de equação do 1º grau.	Colaboração; Resolução de Problemas; Sistema de Equação.
		RE	Alice no país da Matemática: O teatro no ensino das equações de primeiro grau.	Equações de 1º Grau; teatro; rodas de conversa.
			Uma proposta de abordagens não tradicionais sobre as equações e inequações com uma variável real envolvendo o <i>software</i> GeoGebra.	GeoGebra; equações; inequações; proposta de abordagens.
		O ensino de equações polinomiais do 1º Grau via resolução de problemas.	Resolução de problemas; Equação polinomial de 1º grau; Construção de conceitos.	
	2º grau	CC	O uso de história em quadrinhos como recurso pedagógico para o ensino de equação do segundo grau	História em quadrinhos; História da equação do 2º grau; Aprendizagem significativa
			Uma abordagem histórica da equação do segundo grau	Personagens da história; Equação do 2º grau; História da matemática.
RE		Equação do segundo grau: uma reflexão acerca do ensino de procedimentos nas aulas de matemática.	Ensino de procedimentos; Equação do 2º grau; PIBID; Estágio supervisionado.	

2019	1º grau	RE	Percorrendo usos / significados de atividades com equações do 1º grau.	Usos/significados; Equações do 1º grau; Práticas Escolares.
			O Método da falsa posição no ensino de equação do 1º grau numa intervenção didática através da história da matemática.	Equações do 1º grau; História da Matemática; Método da Falsa Posição; Papiro de Rhind.
		CC	Processos de argumentação em livros didáticos: equações de 1º grau.	Ensino de Matemática; Justificativa; Argumentação; Livro didático; Argumentação Explicativa.
	2º grau	RE	Equações do 2º Grau com que vê com as mãos.	Educação Inclusiva; Recurso didático; Sala de Recursos Multifuncionais; Coensino.
O ensino da matemática e a resolução de equações com material concreto.			Educação Matemática; Ensino e aprendizagem; Instrumento educativo; Material concreto; Matemática	
2022	2º grau	CC	Po-Shen Loh, uma técnica à luz da resolução de problemas no ensino-aprendizagem da equação do 2º grau.	Resolução de Problemas; Equação do 2º grau; Pho She Loh.
			A gamificação no processo de ensino e aprendizagem da equação polinomial de segundo grau.	Educação Matemática; PIBID; Ensino Médio; Ensino Remoto; Metodologias Ativas.
		RE	Dominó de equações do 2º grau: uma possibilidade para o ensino da álgebra na EJA.	Jogo; Álgebra; Aprendizagem.

Fonte: Autores. (2023).

Na terceira etapa fez-se a análise das produções, proporcionando novos sentidos. Para Biembengut (2008, p.96), o estudo das pesquisas acadêmicas deve “[...] nos favorecer respostas essenciais para formularmos preceitos, desvelarmos as causas ou os efeitos delas de modo plausível, apreciando os méritos de cada pesquisa”. A análise baseou-se no resumo de cada trabalho, evidenciando os elementos principais, com ênfase ao objetivo e resultados. Quando as informações

não estavam presentes nos resumos, fez-se a leitura do texto completo. A seguir, apresenta-se uma síntese dos trabalhos mapeados.

Damasceno, Costa e Freitas (2016) fizeram um levantamento teórico do conceito e dos diversos significados atribuídos a equação do 1º grau, no portal da Capes, e teve foco em trabalhos na área da Educação Matemática que investigam equações. Os autores indicam a necessidade da escola incentivar os docentes à pesquisa, adotando estratégias de ensino, como exemplo, o uso de situações do dia-a-dia.

Macedo, Silvestre e Ribeiro (2016) trabalharam a equação de 1º grau por meio de uma proposta envolvendo arte, cultura e Matemática. A proposta denominada “Alice no país da Matemágica” foi desenvolvida com uma turma do 7º ano, e teve como base a criação de uma peça de teatro, inspirada no livro “Alice no país das maravilhas”. Observou-se a evolução dos alunos em relação a compreensão de conceitos e aplicação de algoritmos para resolver situações-problema.

Lago e Gomes (2016) apresentam parte de uma investigação sobre produções e discussões realizadas por professores participantes de um curso que contemplou o planejamento de problemas sobre sistemas de equações de 1º grau. O grupo era composto pelo professor pesquisador e professores de Matemática, atuantes em uma escola pública. Os encontros aconteceram na escola e as atividades focavam na metodologia Ensino-Aprendizagem-Avaliação por meio da Resolução de Problemas. Dos resultados, observaram que os encontros promoveram reflexões em relação a abordagem trabalhada e que a Resolução de Problemas possibilita a elaboração de novos significados aos alunos e professores.

O estudo de Souza (2016) apresentou uma coleção de ilustrações como propostas de abordagens não tradicionais sobre equações e inequações com uma variável real, utilizando o GeoGebra. Ao compartilhar a proposta, o autor espera auxiliar professores e alunos, além de incentivar novas construções, explorando outros conteúdos matemáticos ou utilizando os recursos do referido *software*.

Santana e Proença (2016) investigaram se, por meio da observação e generalização de padrões, é possível compreender a substituição de um padrão matemático por uma letra. Para isso desenvolveram atividades com 34 alunos do 7º ano de uma escola da rede pública, baseando-se na Resolução de Problemas. Tendo um problema como ponto de partida

e o professor como mediador, os alunos construíram conceitos sobre a linguagem algébrica.

Em Silva e Victer (2016), busca-se amenizar as dificuldades do ensino e aprendizagem de equação do 2º grau. Para isso, desenvolveu-se uma história em quadrinhos a partir da história da equação, com aplicação em turmas do 9º ano. Antes de criar a história em quadrinhos, aplicou-se um questionário aos alunos, a fim de identificar conhecimentos prévios sobre equações. Das respostas, criaram a história em quadrinhos, apresentaram aos alunos, e, por fim, aplicaram novamente o mesmo questionário, a fim de avaliar a aprendizagem após apresentar o recurso pedagógico. Das ações, as autoras avaliam positivamente o uso da história em quadrinhos para trabalhar a História da Matemática.

Alves e Machado (2016) almejam abordar equação do 2º grau a partir de um resgate histórico, a fim de conhecer sua origem e entender a evolução. Para descrever a abordagem histórica, tomaram por referência personagens matemáticos que contribuíram para o desenvolvimento do assunto. Os dados foram organizados na forma de diagramas, e os autores puderam acompanhar as principais transformações, bem como a evolução que a equação do 2º grau sofreu ao longo do tempo, percebendo contribuições proporcionadas por cada personagem matemático.

No artigo de Boiago, Cruz e Viana (2016), reflete-se sobre a aprendizagem significativa, a partir de uma experiência vivenciada por uma estagiária e um professor de matemática em uma escola. Após constatar que um elevado percentual dos alunos do 1º ano do ensino médio não sabiam determinar as raízes de equações do 2º grau, sugeriu-se uma proposta de intervenção, almejando a aprendizagem significativa. Das experiências, os autores ponderam que o processo é lento, exigindo um planejamento detalhado da parte do professor.

Machado e Bezerra (2019) socializam resultados de atividades investigativas envolvendo equivalência em equações do 1º grau, desenvolvidas com alunos do 7º ano. As informações analisadas foram obtidas por meio de gravações em áudio, fotos e registros escritos. Observou-se que os alunos perceberam o sentido e significado do que estava sendo estudado e que a atividade contribuiu para o professor ser pesquisador de sua prática.

Nascimento, Santos e Attie (2019) socializam um estudo relacionado à identificação das categorias de argumentação presentes nos livros didáticos indicados pelo PNLD, com relação ao conteúdo de Equações do 1º Grau. A partir da leitura e análise dos livros, os autores concluíram que os materiais apresentam argumentação sobre o tema, categoria que defendem como eficaz para alcançar a aprendizagem.

Martins (2019) relatou uma oficina baseada no método da falsa posição, utilizado pelos matemáticos no Egito Antigo, e abordou o ensino de equação do 1º grau. A atividade foi realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, aplicada com alunos do 1º ano do Ensino Médio e teve como base um relato histórico sobre o surgimento das primeiras equações escritas. A intenção foi contribuir para melhor compreender o conteúdo equações de 1º grau em uma perspectiva histórica.

Em Zambiasi e Barbosa (2019) traz-se um recorte de um trabalho de conclusão de curso, relatando o olhar de uma professora em formação inicial ao ensinar equação do 2º grau para um aluno cego, no 9º ano. A experiência permitiu conhecer, elaborar e utilizar diferentes recursos didáticos para constituir um ambiente de ensino e aprendizagem de equações do 2º grau para aluno cego. Para as autoras, o objetivo de ensinar o conteúdo de matemática para um aluno cego foi alcançado, pois ele participava e acompanhava as aulas, discutindo o que estava sendo abordado.

Em Lins *et al.* (2019), descrevem-se as etapas de planejamento, preparação e aplicação de atividades sobre equações do 2º grau, pensadas para alunos de 9º ano. A prática desenvolveu-se em uma escola da rede estadual, contextualizada com o assunto produtos notáveis, e explorada a partir de material concreto. Nos resultados indica-se que os alunos se envolvem mais no decorrer de aulas práticas, sentem-se mais motivados e há cooperação no trabalho em grupo. Além disso, aponta-se que a ação de contextualizar os assuntos estimula os alunos na busca por respostas, associando os resultados obtidos das fórmulas com os alcançados a partir do uso de material concreto.

Gomes e Huanca (2022) refletem sobre as possibilidades de utilização do método Po-Shen Loh na resolução de problemas que envolvem equação do 2º grau. Para isso acompanhou-se aulas virtuais de um programa de mestrado, e os dados foram levantados a partir

das atividades planejadas no decorrer da disciplina Fundamentos da Álgebra. Os resultados indicam que o método é prático e inovador, contribuindo no ensino e aprendizagem de equação do 2º grau e na formação de professores de matemática.

Alves *et al.* (2022), investigam o uso da gamificação no ensino e aprendizagem de equação de 2º grau. Para isso, tomam por base dados coletados a partir de uma oficina e de um questionário com alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio. Dos resultados indica-se que a prática da gamificação impulsiona o engajamento, a comunicação e a participação dos alunos em ações, objetivando a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Em contrapartida, muitos alunos indicaram a exclusão digital ainda presente.

Na pesquisa de Moraes *et al.* (2022), relata-se a importância dos jogos, indicando a necessidade de adaptar o jogo tradicional dominó para o ensino e aprendizagem de matemática. Os autores realizaram uma inferência com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática, explorando a construção e utilização de jogos de dominó adaptados, direcionado a equações do 2º grau, e pensado à EJA. Por fim, concluem que os acadêmicos possuem dificuldades para elaboração de jogos, e por isso precisa ser mais explorado pelos professores na licenciatura.

Da análise observa-se que os trabalhos abordam diversas metodologias de ensino. Discutiram-se práticas de ensino e aprendizagem que abordam o conhecimento matemático, envolvendo recursos tais como: teatro, resolução de problemas, uso da álgebra, jogos, GeoGebra, história da matemática e educação inclusiva. Assim, entende-se que o uso destes recursos amplia as possibilidades de trabalhar a Matemática em sala de aula, desperta a curiosidade dos alunos e possibilita uma aproximação com a realidade. Pensando nisso, em Pithan, Machado e Kleemann (2023), autores desse artigo, apresenta-se uma sugestão de proposta metodológica, a partir do jogo Bingo de Equações, cujo foco é o ensino de equações de 1º grau e 2º grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou mapear as produções acadêmicas que abordam equações de 1º grau e 2º grau. Com base no mapeamento conheceram-se metodologias de ensino divergentes das tradicionais,

cujo foco é aproximar os conteúdos matemáticos às vivências cotidianas, por meio de recursos lúdicos. Os trabalhos mapeados apresentaram discussões envolvendo recursos tais como: teatro, resolução de problemas, álgebra, jogos, GeoGebra, história da matemática e educação inclusiva.

No que se refere a proposta metodológica Bingo de Equações, sugerida pelos autores desse artigo, evidencia-se a importância no ensino de equações de 1º grau e 2º grau, pois explora a matemática de forma lúdica. Afirma-se que o uso nas aulas contribui para cativar a atenção dos alunos e despertar o interesse, além de proporcionar a interação.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A.; *et al.* A gamificação no processo de ensino e aprendizagem da equação polinomial de segundo grau. *In: Anais do XIV ENEM.* 2022.

ALVES, E. F.; MACHADO, B. B. L. Uma abordagem histórica da equação do segundo grau. *In: Anais do XII ENEM.* 2016.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na Pesquisa Educacional.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BOIAGO, C. E. P.; CRUZ, G. S. G.; VIANA, O. A. Equação do segundo grau: uma reflexão acerca do ensino de procedimentos nas aulas de matemática. *In: Anais do XII ENEM.* 2016.

DAMASCENO, V. S.; COSTA, A. C.; FREITAS, T. L. M. F. Equação do 1º grau: uma revisão teórica acerca de seus significados. *In: Anais do XII ENEM.* 2016.

GOMES, R. D.; HUANCA, R. R. H. Po-Shen Loh, uma técnica à luz da resolução de problemas no ensino-aprendizagem da equação do 2º grau. *In: Anais do XIV ENEM.* 2022.

GRANDO, Regina Célio. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Departamento de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GUIRADO, J. C.; *et al.* **Jogos:** um recurso divertido de ensinar e aprender matemática na educação básica. Maringá: Elograf, 2010.

LAGO, A. S.; GOMES, L. P. S. Formação colaborativa: Resolução de problemas e o ensino de sistema de equação do 1º grau. *In: Anais do XII ENEM*. 2016.

LINS, G. S.; *et al.* O ensino da matemática e a resolução de equações com material concreto. *In: Anais do XIII ENEM*. 2019.

MACEDO, A. S.; SILVESTRE, B. S.; RIBEIRO, L. N. Alice no país da matemática: o teatro no ensino das equações de primeiro grau. *In: Anais do XII ENEM*. 2016.

MACHADO, V. M. S.; BEZERRA, S. M. C. B. Percorrendo usos/significados de atividades com equações do 1º grau. *In: Anais do XIII ENEM*. 2019.

MARTINS, J. F. C. O método da falsa posição no ensino de equação do 1º grau numa intervenção didática através da história da matemática. *In: Anais do XIII ENEM*. 2019.

MORAES, C. H.; *et al.* Dominó de equações do 2º grau: uma possibilidade para o ensino da álgebra na EJA. *In: Anais do XIV ENEM*. 2022.

NASCIMENTO, E. S.; SANTOS, M. M. Processos de argumentação em livros didáticos: Equações do 1º grau. *In: Anais do XIII ENEM*. 2019.

PITHAN, M. C. B.; MACHADO, C. C.; KLEEMANN, R. Jogos matemáticos no ensino de equações de 1º grau e 2º grau. *In: Anais do IV Seminário Nacional de Educação*. 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1wbZYX01bNipzxsBQ1OSBhP7rnsLxXjd/view>>. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTANA, G. F. N.; PROENÇA, M. C. O ensino de equações polinomiais do 1º grau via resolução de problemas. *In: Anais do XII ENEM*. 2016.

SILVA, T. F. F.; VICTER, E. F. O uso de história em quadrinhos como recurso pedagógico para o ensino de equação do segundo grau. *In: Anais do XII ENEM*. 2016.

SOBRINHA, T. B.; SANTOS, J. O. O lúdico na aprendizagem: promovendo a Educação Matemática. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v.6, n.1, p.50-57 abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18378/rebes.v6i1.4124>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SOUZA, T. J. Uma proposta de abordagens não-tradicionais sobre as equações e inequações com uma variável real envolvendo o *software* GeoGebra. *In: Anais do XII ENEM*. 2016.

ZAMBIASI, G. M. A.; BARBOSA, E. P. Equações do 2º grau com quem vê com as mãos. *In: Anais do XIII ENEM*. 2019.

CAPÍTULO XIII

PERFORMANCE MATEMÁTICA STORIES: UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA MEDO TRAUMÁTICO MATEMÁTICO

**ALINE DE LIMA BRUM
ELAINE CORRÊA PEREIRA**

INTRODUÇÃO

A oralidade, a leitura e a escrita podem ajudar a dar sentido ao que somos e ao que nos acontece em Educação Matemática. Lopes e Nacarato (2018) afirmam que é cada vez mais reconhecido por estudiosos o papel desempenhado pela linguagem no processo de ensinar e de aprender Matemática.

Nas histórias a Matemática é diluída em meio à ficção sem apresentar a formalidade conceitual, o estudante aprende noções matemáticas de forma leve e divertida. Além de contribuir para a ampliação do seu vocabulário, a Literatura auxilia na compreensão e interpretação de textos, já que uma das grandes dificuldades dos estudantes se concentra na interpretação, o que interfere no entendimento para a resolução de problemas.

Pensando nisso, a partir do estudo sobre Performance Matemática Digital – PMD, desenvolvemos uma prática pedagógica com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Rio Grande-RS. A pesquisa consistiu na produção de *stories* matemáticas utilizando *smartphones* e aplicativos. As histórias produzidas pelos estudantes foram compartilhadas em uma conta no Instagram.

Dessas histórias emergiu a idealização e criação da perspectiva teórica denominada Performance Matemática Stories – PMS, defendida em setembro de 2022 pela primeira autora deste artigo, sob a orientação da segunda autora. O presente capítulo é um recorte da tese e tem por objetivo comunicar as experiências matemáticas estéticas dos estudantes, por meio da produção de *stories* matemáticas (Brum, 2022).

PERFORMANCE MATEMÁTICA DIGITAL

O termo “Performance Matemática Digital” pode ser descrito como a comunicação de ideias matemáticas através das artes e das tecnologias digitais. Para Scucuglia e Gadanidis (2013) é possível explorar possibilidades alternativas com relação ao pensamento matemático a partir da música, do cinema, da produção de narrativas digitais e sua disseminação na internet.

A inserção de PMD em sala de aula pode potencializar as experiências de professores e estudantes com o uso de tecnologias digitais e das artes, fomentando a interdisciplinaridade e aspectos como a ludicidade, a criatividade e o prazer em realizar atividades Matemáticas escolares.

PERFORMANCE MATEMÁTICA STORIES

A partir dessa perspectiva da Performance Matemática Digital, a *Performance Matemática Stories*¹ é um convite para que os alunos leiam, discutam, estabeleçam relações entre as histórias que nos contam e as histórias que contamos, com o que eles sentem e com o que eles pensam em relação a Matemática em diferentes contextos. E o mais importante é que percebam que algumas linguagens (como a poesia, a arte, a literatura) carregam sentidos e significados que, entrelaçados com a Matemática e as tecnologias digitais, impulsionam o pensamento

¹ A partir da perspectiva da Performance Matemática Digital outras expressões surgiram, como Performance Matemática Teatral (PMT), Performance Matemática Musical (PMM), mas apenas a Performance Matemática *Stories* (PMS) possui uma diferença conceitual, em relação a composição da sigla, que ao suprimir o D de digital traz, intrinsecamente, arraigado na expressão *Stories* as tecnologias digitais na elaboração das performances.

crítico, a sabedoria, o estar no mundo, a experiência e sua implicação com a vida, como podemos observar nas palavras de Larrosa (2020):

A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? (LARROSA, 2020, p. 74).

Larrosa (2020, p. 75) afirma que a palavra experiência “abre um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão)”. Além de abrir espaço para dizer não, o que não queremos nas nossas aulas de Matemática são estudantes que não questionam, que não identificam o sentido do que leem e, ainda, não conseguem estabelecer uma continuidade entre o que foi discutido numa aula e na seguinte.

É na relação educativa entre experiência e vida que vamos deixando os antigos hábitos de conceber a Matemática como uma verdade absoluta, para adentrar as possibilidades de sedução e paixão por um processo de ensino e aprendizagem pautado na ação, na autonomia e na construção de identidades.

As potencialidades para a aprendizagem matemática alicerçada na comunicação escrita de histórias são o cerne da *Performance Matemática Stories*. Desse modo, buscamos o desenvolvimento da comunicação matemática por meio de processos de escrita que envolvem o uso de *smartphones*, aplicativos e a produção de narrativas digitais multimodais a partir de obras literárias.

Trata-se de um espaço que não existe na aula de Matemática, mas que precisa ser criado, ser aberto, para que possamos construir textos envolvendo a Matemática e um pouco de ficção, que consiga prender o leitor em um enredo, que nos faça pensar a ponto de descobrir porque não aprendemos Matemática sempre assim, como um desenrolar de histórias que se conectam com outras histórias e vão dando sentido ao que chamamos de ensino e aprendizagem.

A ideia de que os sentimentos são essenciais para aprender e para compreender a Matemática está intrinsecamente relacionada com o nosso estudo e as possibilidades que se apresentam quando os indivíduos

analisam os significados construídos por meio da produção de histórias matemáticas e o desenvolvimento do raciocínio matemático, através da reflexão crítica sobre suas experiências escolares.

A prática de contar histórias não é uma habilidade nova, somos sujeitos históricos e aprendemos por meio de histórias ao longo de nosso processo escolar. O engajamento dos estudantes na produção de *Performances Matemáticas Stories* é uma nova tendência que estamos propondo e pode estar em sinergia com essa geração conectada, que tem o *smartphone*, a internet, os aplicativos e as redes sociais como principais aliadas no seu cotidiano.

Na *Performance Matemática Stories* buscamos incorporar as perspectivas teóricas propostas pela Performance Matemática Digital, fundamentados na lente teórica da noção dos seres-humanos-com-mídias e as possibilidades de produção de histórias matemáticas utilizando a Literatura como um recurso didático pedagógico.

Nosso coletivo pensante é formado pela professora, os estudantes, as tecnologias digitais móveis, as artes, a Matemática, a Literatura, os aplicativos e as redes sociais. Nesse contexto, Bruner (2002) afirma que organizamos e comunicamos nossa experiência de forma narrativa. De acordo com este autor, é na construção de histórias e ao ouvir as histórias de outras pessoas que lidamos com nossa experiência e encontramos sentido em nossa realidade.

Ao ler, contar e produzir narrativas damos sentido às situações por meio das nossas vivências, crenças, valores e compartilhamos nossa visão de mundo. Nessa concepção de que as narrativas nos possibilitam uma aprendizagem mais contextualizada e repleta de significados, buscamos enumerar dez princípios básicos para a construção da escrita de *stories* matemáticas no Instagram:

1. Selecionar um livro de interesse dos estudantes;
2. Ler, resumir a história e propor a leitura pela turma;
3. A criatividade, a imaginação e a afetividade são elementos essenciais na produção de *performances matemáticas stories*;
4. Fazer uma releitura da obra literária trabalhada, extraindo os personagens principais e os acontecimentos que chamaram mais atenção;

5. Escrever uma história coerente com início, meio e fim;
6. Ilustrar a história com personagens e falas utilizando os aplicativos Bitmoji e Canva;
7. Publicizar as histórias no Instagram “histórias_matemáticas”;
8. As histórias podem expressar os sentimentos dos estudantes em relação à Matemática e as situações vivenciadas na escola, trazendo sempre que possível, um assunto ou conceito referente a este Componente Curricular;
9. A produção e correção das histórias acontece de forma recursiva e processual até a versão final;
10. O *smartphone* é utilizado como um recurso didático pedagógico para a construção do conhecimento.

Publicizar as *stories* matemáticas no Instagram é mostrar ao mundo o trabalho desenvolvido na sala de aula, é colocar as pessoas da família em discussão sobre os assuntos explorados na escola, é expandir o conhecimento além do espaço educativo e permitir, ainda, que os estudantes mostrem a sua identidade, o seu “eu matemático” (Scucuglia, 2014) por meio de *Performances Matemáticas Stories*, constituindo assim, um ambiente multimodal de aprendizagem.

A *Performance Matemática Stories* é muito mais que uma tese, é um projeto de vida, um sonho que se realiza, à medida que os estudantes embarcam nessa aventura de construir histórias matemáticas. A seguir, apresentaremos os caminhos metodológicos, os sujeitos participantes e a prática pedagógica desenvolvida

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No escopo dessa pesquisa, os sujeitos investigados são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino de Rio Grande-RS. O estudo foi desenvolvido com uma turma no ano de 2018. A turma era composta por vinte e três estudantes, sendo 16 meninas e 7 meninos, com idades entre 14 e 16 anos de idade.

A prática pedagógica consistiu na produção de *stories* matemáticas utilizando *smartphones* e aplicativos. Como recurso didático pedagógico, também exploramos a leitura do livro “O Diabo dos Números”. As histórias vividas pelo personagem principal deste livro inspiraram

atividades sobre o medo que sentimos da Matemática, quando estamos na escola e apresentamos dificuldades em relação à algum objeto de conhecimento.

No primeiro momento, os estudantes leram o livro, construíram as suas histórias sobre o medo da Matemática, resumiram essas histórias, criaram os seus personagens e montaram as cenas no aplicativo Canva, usando o *template* para *stories* no Instagram. O processo de construção das escritas representou a desconstrução de tudo que já fizemos na aula de Matemática.

Um processo recursivo de escrever e entender qual o sentido do que o estudante gostaria de expressar, resumir as suas ideias para que o texto tivesse coerência, início, meio e fim. Nesse viés, Moraes e Galiazzi (2011, p. 128) afirmam que é uma obrigação do autor produzir textos claros e consistentes e “facilitar ao máximo, ao leitor, a compreensão do que pretende expressar. Isto pode ser alcançado a partir da construção de textos bem-estruturados, que tenham uma boa ordenação e encadeamento das ideias apresentadas”.

Além de expressar com clareza para que outras pessoas possam entender as suas histórias, os estudantes, para tornar tudo mais interessante, precisavam apresentar ao final uma surpresa ou moral da história. Depois das histórias prontas, corrigidas e organizadas foi o momento de compartilhar nos *stories* do Instagram, em uma conta criada para o estudo, intitulada “historias_matematicas”, representada em seu *Feed* pela figura 1:

Figura 1 – Instagram Histórias Matemáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 2 apresenta um recorte da história “Medo traumático matemático” produzida por uma estudante. Na elaboração da *storie*, a aluna expressou os seus sentimentos em relação à Matemática e a personagem possui traços característicos da autora:

Figura 2 – História Medo Traumático Matemático



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

As narrativas são utilizadas em sala de aula para conhecer os alunos, ouvi-los e, também, para que eles tenham autonomia, para mapear as emoções presentes nas histórias e sua relação com outros construtos, como crenças, motivação e identidades. Nesse sentido, enxergar a Matemática pelas lentes das artes performáticas é um desafio capaz de proporcionar aos estudantes modos de ser, de estar, de inventar e dar sentido as narrativas da experiência.

Organizar ideias, escrever, reescrever, escutar o outro com a curiosidade de aprender sobre sua história, compartilhar nas redes sociais sua identidade matemática e compreender a construção colaborativa dessa aprendizagem são o cerne desse estudo. Para tanto, na análise das PMS utilizamos o estudo de caso qualitativo (Ponte, 2006) para entender a complexidade das narrativas, discutindo semelhanças e aspectos particulares em combinação com uma variação dos critérios de

análise do Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática propostos por Scucuglia (2012).

O modelo de análise proposto é baseado nas seguintes categorias que compõem a Análise da Narrativa Performática:

- (1) Natureza da narrativa matemática
- (2) Criatividade e imaginação
- (3) Qualidade artística e tecnológica

Esse processo de análise descritiva e interpretativa é construído por essas três categorias de uma lente de artes performáticas. Um procedimento inicial neste estudo consistiu na leitura recursiva das PMS dos estudantes. Além disso, foi realizado um processo contínuo de descrição das *stories* matemáticas. Na figura 3 exemplificamos o processo de análise das PMS.

Figura 3 – Processo de Análise das PMS



Fonte: Elaborado pela autora

ANÁLISE DA PMS

Descrição: Sofia era uma garota preocupada com os estudos e começou a desenvolver uma espécie de pânico em relação a Matemática. Michele, a mãe da estudante, buscou a indicação de um profissional com a professora Helena, a fim de descobrir o motivo da menina ter delírios e ver pessoas resolvendo contas por todos os lados.

O psicólogo diagnosticou Sofia com uma síndrome rara chamada de: *medo traumático matemático do tipo 5*. Nesse caso, a solução apontada pelo médico foi a de procurar um professor particular para auxiliar a estudante no entendimento dos conteúdos.

Seguindo a recomendação do seu médico, Sofia começou a frequentar a aula particular com o professor Mário Sérgio, em todas as aulas ele inventava algo diferente, uma surpresa, para motivar a garota a vencer os seus medos. O professor particular usava artifícios para tornar a Matemática mais interessante e mostrar a Sofia a beleza deste componente curricular.

Aos poucos, a relação da menina com a Matemática estava melhorando. Certo dia, o professor se escondeu dentro de uma caixa das quatro operações e fazia perguntas para Sofia. Depois de um longo processo, a menina conseguiu superar o seu medo de Matemática e juntamente com seu professor criaram um canal no YouTube para compartilhar seus relatos e ajudar outras pessoas que sofrem com o medo traumático matemático.

NATUREZA DA NARRATIVA MATEMÁTICA

Medo traumático Matemático é composta por 18 cenas e retrata a história de uma menina aterrorizada pela Matemática e as avaliações externas, que desde pequena, com apenas 10 anos, já pensava na prova do (vestibular) Enem. A garota ficava preocupada com as aulas de Matemática e apresentava uma espécie de trauma. Tal como a história de referência surgem outros personagens que vão ajudar Sofia a enfrentar suas dificuldades.

A primeira pessoa que vai perceber a angústia da menina é a sua mãe, Michele. A mãe preocupada busca auxílio da professora, de um psicólogo e de um professor particular. O diagnóstico do psicólogo foi

uma surpresa para todos, Sofia foi acometida por uma síndrome rara, conhecida por *medo traumático matemático do tipo 5*.

Sofia estava decidida a superar seus medos e foi envolvida numa grande rede de apoio. A família percebendo o seu comportamento buscou a ajuda de profissionais especializados para compreender seu estágio de vulnerabilidade emocional. A personagem principal da narrativa vivencia conflitos que são observados diariamente nas salas de aula, crianças com psicopatologias, ou indicativos de autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), depressão, ansiedade, pressões ambientais, entre outros.

CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A narrativa digital intitulada, Medo traumático matemático, foi construída pela estudante Mônica (2018) que afirma reconhecer seus traços característicos na personagem Sofia, mas o enredo faz parte de uma proposta criativa de superar o medo da Matemática, como sugere no trecho destacado “mesmo a história não tendo a ver comigo, eu achei muito legal, faz a gente desenvolver a nossa criatividade” (MÔNICA, 2018).

As emoções descritas na *storie* matemática despertaram à audiência um sentimento de que o medo traumático matemático pode ser considerado uma metáfora que representa diversos tipos de traumas, medos, inseguranças, angústias ou algo mais específico que só pode ser identificado por um especialista da área.

Baseado nessas perspectivas, percebemos que a PMS medo traumático matemático apresenta conexões criativas, a partir dessa lente de artes performáticas. Segundo Scucuglia (2012) uma boa PMD é chamada de *PMD conceitual* quando explora, simultaneamente e de modo profundo, surpresas, raciocínio/sentidos, emoções e sensações viscerais.

Dentro desse ponto de vista, entendemos que a PMS ao apresentar, detalhadamente, a natureza da narrativa Matemática, a criatividade e a imaginação e a qualidade artística e tecnológica, pode ser intitulada de *PMS conceitual*.

QUALIDADE ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA

A qualidade da performance matemática *stories* está intrinsecamente relacionada com a forma da escrita, enquanto texto multimodal, e as imagens que expressam as situações e os sentimentos vividos pela personagem. Além disso, as artes e as tecnologias digitais possibilitam a personalização de um ensino que busca atender as necessidades dos estudantes, conhecendo suas motivações para aprender e descobrindo através da comunicação dos personagens temas que são pertinentes e discutidos por eles como fundamentais na relação pedagógica.

Analisar a metáfora medo traumático matemático que emerge da narrativa possibilita a construção de significados e o entendimento de *o que e como* pensam os estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, Gomes Júnior (2020, p.188) argumenta, sob uma visão cognitiva, que “a metáfora é responsável pela construção das nossas realidades”.

Segundo este autor, o pensamento seria estruturado por processos metafóricos, “entender a linguagem humana é entender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporificadas, devido à sua importância na estruturação do pensamento” (Gomes Júnior, 2020, p. 195).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performance **Medo traumático matemático** do tipo 5 é uma metáfora utilizada para representar a vulnerabilidade emocional referente as psicopatologias ou indicativos de autismo, TDAH, depressão, ansiedade, pressões ambientais, entre outros.

Nesse contexto, os prejuízos à saúde mental acometidos pelo período pandêmico, também foram lembrados como uma maneira de repensar os processos de ensino e aprendizagem com a personalização do ensino e propostas pedagógicas condizentes com a realidade e as necessidades de cada estudante.

Além disso, a saúde dos profissionais da educação também emerge como tema fundamental a ser discutido, devido aos reflexos causados pela Covid-19, como o desgaste emocional e a sobrecarga com a quantidade de habilidades e competências que precisam ser

desenvolvidas referentes as lacunas pedagógicas. Para tanto, um aspecto importante destacado nessa PMS, é a participação da família e o comprometimento em oferecer uma rede de apoio para auxiliar a estudante com o tratamento adequado.

O papel da família é essencial na identificação do problema e na aceitação de ajuda da escola e de outros profissionais especializados. Na tessitura do diálogo traduzido pela personagem sobre o medo, são comunicadas suas experiências matemáticas estéticas.

REFERÊNCIAS

BRUM, Aline de Lima. **Performance matemática Stories**: um olhar para a comunicação de experiências matemáticas estéticas. 2022. 206f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

BRUNER, Jerome. **Making stories**: Law, literature, life. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes. **Orquestrando a oralidade, a leitura e a escrita na educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PONTE, João Pedro da. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Revista Bolema**, v. 19, n. 25, 2006.

SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva. Narrativas Multimodais: a Imagem dos Matemáticos em Performances Matemáticas Digitais. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 950-973, 2014.

SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva. **On the nature of student's digital mathematical performances**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – University of Western Ontario, London, 2012.

SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva; GADANIDIS, George. Sobre identidade em Performances Matemáticas Digitais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: SBEM, 2013b. p. 1-16.

CAPÍTULO XIV

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, SOMADA AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, PODERÁ CONSTITUIR À DOCÊNCIA E A PROFESSORALIDADE DE NOSSOS LICENCIADOS?

**GERALDO OLIVEIRA DA SILVA
ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES
DENISE NASCIMENTO SILVEIRA**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho é fruto das reflexões nas reuniões dos grupos de pesquisa – Docências e Professoralidades e GEEMAI – dos seminários do Programa de Pós-Graduação e o trabalho docente em escolas da rede pública, que passam a refletir/avaliar/se questionar o conceito de Lee Shulman (1986,1987) sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Inicialmente vamos enfocar as legislações que criaram a PCC (Prática como Componente Curricular) para os cursos de licenciatura e, na sequência do texto apresentamos a concepção de estudiosos brasileiros sobre a “PCC” nos cursos de Licenciatura, pelos estudos de Gatti, Barreto e André (2011), nas produções de Nóvoa (2011, 2022) e de , Zeichner (2010) buscamos as concepções de formação profissional docente, dialogando ainda, com os estudos de

Shulman (1986) para uma construção conceitual sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Quanto ao aspecto metodológico este artigo é um recorte das pesquisas de dois grupos que realizam algumas produções conjuntas. O grupo Docências e Professoralidades e o Grupo de Estudos da Matemática nos Anos Iniciais - GEEMAI, respectivamente são constituídos por professores e acadêmicos da Universidade, professores da Educação Básica, acadêmicos do PIBID e acadêmicos da Residência Pedagógica. Nosso objetivo é destacar conceitos e referenciais teóricos sobre docências, formação de professores, com ênfase para a educação básica, dialogando com autores relevantes e potentes acerca das temáticas propostas.

Metodologicamente o corpo deste artigo tem como materialidade artigos de periódicos, entrevistas, capítulos de livros, dissertações e teses. E, nesse viés tomamos a produção de Gatti (2010,2014,2018,2019,2021) que nos indica uma insuficiência de trabalhos para o desenvolvimento da docência, no que se refere à formação de professores para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica.

Essa ausência em muito nos preocupa e, cremos que uma possível razão é a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas (pensar no PNAIC). Outra, possível razão seria a fragmentação de ações entre vários órgãos, governamentais (pensar na BNCC, nos Parâmetros Gaúchos e no DOM – Documentos Orientadores Municipais). E, ainda temos a Prática como Componente Curricular – PCC, que vem sendo apresentada em muitos documentos do Ministério da Educação – MEC, mas nem sempre com uma compreensão adequada ao propósito que a constitui. Então passamos para a fundamentação teórica do nosso artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso ponto de partida é o texto organizado por Adriana Mohr e Hamilton de Godoy Wielewicky, sobre a PCC que já possui mais de 20 anos desde sua promulgação, conforme o Parecer CNE/CP nº 9, de 2001 (MOHR; WIELEWICKI, 2017).

Em nossos estudos nos interrogamos sobre o motivo de um conceito, já existente a mais duas décadas (Resoluções 1 e 2/2002 – CNE/CP), que ainda busca compreensões. E, essas incompreensões podem nos levar a polêmicas e muitas dúvidas sobre seu significado. Uma das respostas possíveis é que a PCC se mostra como um terreno pleno de concepções arraigadas no senso comum, pois ouvimos expressões como: “eu sou da pura” ou “eu sou do ensino”, que se colocam como campos opostos em vez de complementares (FERNANDES, SILVEIRA, 2011). Como professores e pesquisadores pensamos que a dualidade, cria espaços de disputa encharcados de valores que nem sempre são considerados ou admitidos (MOHR; WIELEWICKI, 2017), em uma perspectiva da ciência moderna.

Essa condição nos leva a tentar construir uma compreensão da PCC buscando explicitações, discussões e elaborações de concepções por meio de pesquisas de estudiosos e teóricos, que nos levem a imbricar conceitos como teoria e prática, tentando uma compreensão complementar, “sem dualidades” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p.75).

Inicialmente nos reportamos aos documentos que inseriram a PCC nos currículos para a formação de professores. Partimos das Resoluções do Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno nº 1 e 2, ao explicitarem como a PCC deve estar nos currículos, valorizando a relação teoria-prática como condição de centralidade nos currículos de formação. Mas realçamos que mesmo antes da publicação dessas resoluções, muitos estudos apontaram a relevância na presença da PCC, como as resoluções de 2001 e, muitos outros estudos se desenvolveram desde então até chegarmos à publicação Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Com a intensão de explicitar a caminhada das legislações referentes a Prática como Componente Curricular, apresentamos na sequência uma adaptação do quadro construído por Pereira e Mohr (2017, p.25 e p.26), e que apresenta uma listagem e uma caracterização resumida das legislações referentes PCC.

Quadro 1 - Listagem e Caracterização Resumida das Legislações Referentes à Prática

Documento	Assunto	Data da aprovação	Breve Descrição	Prática como componente curricular
Parecer CNE/CP nº 9, de 2001	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	8 de maio de 2001	Relata brevemente como foram formuladas as Diretrizes. Analisa também o contexto educacional brasileiro dos últimos anos, os problemas da formação de professores e as propostas para melhorá-la. Ao final, encontra-se o projeto de resolução para instituir as DCNs para a formação de professores.	Explicita uma concepção ampliada de prática, a partir da PCC.
Parecer CNE/CP nº 28, de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21, de 2001, o qual propõe a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica.	2 de outubro de 2001	Apresenta breve histórico sobre os cursos de formação de professores da educação básica, suas cargas horárias e as leis que os regeram, e, ao final, propõe o estabelecimento da duração mínima da licenciatura e da distribuição de sua carga horária.	Propõe a carga horária da PCC dentro do curso e a diferencia do estágio supervisionado.

<p>Resolução CNE/ CP nº 1, de 2002</p>	<p>Institui as DCNs para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>	<p>18 de fevereiro de 2002</p>	<p>Baseia-se nos Pareceres nº 9 e nº 27, de 2001, e instituiu as novas DCN para a Formação de Professores da educação básica.</p>	<p>Institui a concepção ampliada de prática, a partir da "prática mais como componente curricular."</p>
<p>Resolução CNE/ CP nº 2, de 2002</p>	<p>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.</p>	<p>19 de fevereiro de 2002</p>	<p>Fundamenta-se no Parecer nº 28, de 2001, e na Resolução nº 1, de 2002, instituindo a duração dos cursos de formação de professores e sua carga horária.</p>	<p>Institui a carga horária da PCC.</p>
<p>Parecer CNE/CES nº 15, de 2005</p>	<p>Presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/ CP nº 1 e nº 2, de 2002.</p>	<p>2 de fevereiro de 2005</p>	<p>Esclarece pontos solicitados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre as Resoluções CNE/ CP nº 1 e nº 2 de 2002.</p>	<p>Distingue PCC de prática de ensino e explicita novamente sobre a carga horária da PCC.</p>
<p>Parecer CNE/CP nº 2, de 2015</p>	<p>Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.</p>	<p>9 de junho de 2015</p>	<p>Relata brevemente como foram formuladas as Diretrizes. Analisa o contexto educacional brasileiro dos últimos anos, as políticas e os programas para valorizar os profissionais da educação.</p>	<p>A partir de legislações anteriores, principalmente o Parecer CNE/ CP nº 28, de 2001 e o Parecer CNE/CES nº 15, de 2005, explicita o papel da PCC, sua carga horária e a diferença entre PCC e estágio supervisionado.</p>

Resolução CNE/CP nº 2, de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.	1º de julho de 2015	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.	Institui a carga horária da PCC para os cursos de formação de professores.
--------------------------------	---	---------------------	---	--

Fonte: Pereira e Mohr (2017, p.25 e p.26).

Após apresentação do recorte histórico da legislação referente a PCC, na fundamentação teórico desse artigo, buscamos um conceito que sustente a construção da componente curricular relativa à prática docente. Em nossos estudos adotamos, o conceito de prática como componente curricular com a perspectiva de Fernandes (2006, p. 447)

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. [...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

E, complementamos esse conceito de Fernandes (2006), com o pensamento de Gatti (2018, p.3) “[...] está proposto que as licenciaturas precisam ter, em suas variadas disciplinas, uma parte voltada à prática como componente curricular. Isso significa que uma disciplina de álgebra precisa abordar práticas de ensino de álgebra”.

Ao buscarmos uma compreensão para essa condição da PCC apresentada por Gatti (2018), encontramos os estudos de Lee Shulman¹. Shulman (1987) explicita várias categorias dessa base de conhecimento

1 Lee S. Shulman nasceu e cresceu em Chicago, filho único de imigrantes judeus. Formou-se em filosofia e titulou-se doutor em psicologia na Universidade de Chicago. No Departamento de Educação estudou com Benjamin Bloome, Joseph Schwab, dentre outros experts na área da educação.

(conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Mizukami (2004, p.03), explicita em seu texto que para Shulman (1986,1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria. A seguir apresentamos um quadro adaptado que se referenda no pensamento do autor.

Quadro 2 - Categorias do conhecimento base para o ensino e questões de facilitação da compreensão

Categoria	Descrição	Questão
Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo a ser ensinado, sua inserção em um campo disciplinar, suas implicações teórico-práticas e a relação com as demais disciplinas. É essencial ao fazer docente porque o processo de ensino inicia, necessariamente, em uma circunstância em que o professor compreende aquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. O pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, e sua deficiência restringe os caminhos a serem seguidos no ensino, pois dificulta compreender até que ponto o estudante aprendeu e quais os equívocos mais comuns.	O que se ensina?

<p>Conhecimento pedagógico geral</p>	<p>Princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que vão além da disciplina, de forma que a aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem deva acontecer de maneira fluida e dinâmica, orientada pelos objetivos de aprendizagem, para favorecer a construção do conhecimento, mitigando dificuldades discentes, tais como a de compreensão e de aplicação do conteúdo à realidade. Exige do professor uma preparação didática pedagógica em sua formação continuada e permanente.</p>	<p>Como se ensina?</p>
<p>Conhecimento do currículo</p>	<p>Domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do professor, pois o ensino de uma disciplina ou conteúdo não é um fim em si mesmo, mas um veículo a serviço de outros fins. Logo, é essencial conhecer a organização e os princípios fundamentais do curso, a inserção do conteúdo e da disciplina na formação, a repercussão e contribuições desta disciplina para o discente e para a sua formação humana e profissional, de maneira a favorecer que o professor conduza a disciplina com consciência e intencionalidade.</p>	<p>Em que etapa do processo de ensino se está?</p>
<p>Conhecimento dos alunos e de suas características</p>	<p>Conhecimento dos estudantes, individual e coletivamente, em suas concepções, concepções, formas de aprender e equívocos mais comuns, contextualizando-os em suas histórias de vida, para acolher as diferentes necessidades de aprendizagem. Na ausência desse conhecimento, o professor pode fundamentar suas decisões na visão que possui sobre como era, quando estudante, ou desconsiderar o processo de aprendizado discente, tendências que podem ter desdobramentos negativos, dificultando a adequação dos objetivos pedagógicos e adaptação das metodologias de ensino às características dos estudantes.</p>	<p>Para quem se ensina?</p>

<p>Conhecimento do contexto educacional</p>	<p>Compreensão que abrange desde o aspecto micro, como o funcionamento do grupo, da turma e da escola, até o aspecto macro, como a gestão e financiamento escolar, até o caráter das comunidades e culturas. Essa consciência sobre a conjuntura baliza a operacionalização do ensino, favorece a assunção de maior compromisso com a instituição, a comunidade e a sociedade em geral.</p>	<p>Em que acreditam e como percebem o contexto social, cultural, político e econômico?</p>
<p>Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos</p>	<p>Consciência de quais objetivos, finalidades e valores norteiam o ensino, os quais têm fundamentos filosóficos e históricos, estando manifestos, implícita ou explicitamente, no currículo e na cultura escolar. Também a busca pelo conhecimento da cultura de onde o estudante provém. O professor deve assumir uma postura de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e centrar-se no desenvolvimento, para que o discente construa seu próprio saber, mas precisa reconhecer que este não constitui um ser sem concepções prévias, mas que deve evoluir a fim de atingir o conhecimento científico.</p>	<p>A partir de e para onde se ensina e de onde o outro aprende?</p>
<p>Conhecimento pedagógico do conteúdo</p>	<p>Conhecimento específico do professor que, na ação pedagógica, integra matéria e didática para tornar o conteúdo compreensível ao estudante, mobilizando as demais categorias do Conhecimento base para o ensino de forma sinérgica. Portanto, assume um papel de grande relevância no Conhecimento base e refere-se a uma construção pessoal do professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar os conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, visando ao seu ensino.</p>	<p>O que, como, quando, onde e por quê?</p>

Fonte: adaptado de Shulman, 1987.

NOSSOS ESTUDOS

Por pesquisarmos “Docências e Professoralidades”² na formação docente e no grupo do GEEMAI, buscamos realizar uma costura entre esses conceitos e, para tanto acreditamos que as perspectivas de Shulman podem ser viabilizadas na formação de professores para a educação básica. Temos uma profunda produção desses conceitos para os professores universitários, dessa forma nosso intuito é a construção de uma base conceitual para a professoralidade para os docentes da educação básica e, para tal teríamos os espaços da Prática como Componente Curricular.

Registramos nesse texto dois conceitos que são fundantes em nosso trabalho:

DOCÊNCIAS

Concepção de Docência – implica em como os professores percebem e pensam à docência, envolvendo criação mental e a possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, e envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. (ISAIA 2001, 2003). Notas: nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem. (ISAIA, S., p.358)

PROFESSORALIDADES

Construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo pelo qual o professor passa enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. Notas: a professoralidade é

2 Grupo de pesquisa CNPQ

uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é transformar-se em algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade – ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade, e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir a ser um padrão que tende a se repetir. Denominativas: subjetividade do professor; profissionalidade do professor. (PEREIRA, 2005 e OLIVEIRA, 2002). (p.400).

Pelo que temos vivenciado em nossa prática e, a partir das reflexões apresentadas, observamos que a prática como componente curricular tal qual vimos desenvolvendo em nossas ações nos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia, somada ao conhecimento pedagógico do conteúdo, aprofundado em diferentes situações formativas, a exemplo das disciplinas de laboratório e das ações no PIBID e Residência Pedagógica, tem contribuído para a constituição da docência e da professoralidade de nossos estudantes, por meio de reflexões realizadas a partir dos referenciais teóricos trabalhados, alinhadas com a realidade da prática docente, iniciada por meio da PCC.

De António Nóvoa, do texto que foi publicado em colaboração com Yara Alvim e distribuído gratuitamente pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia em 2022, tomamos o pensamento

“[...] Vou continuar esta reflexão, interrogando-me sobre o modo como cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente. O ponto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional. A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes – na universidade, na pesquisa e na escola – que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente). Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. (p.96)”

Por fim, registramos que nós precisamos pensar no que iremos fazer no futuro profissional. Poderemos exercer qualquer profissão que nossa habilitação permita, mas ter a nitidez que a profissão de professor é extremamente complexa, e pelas dificuldades que encontramos e a pouca valorização da educação, pode ocorrer que muito em breve podemos ter cum colapso da formação e teremos uma redução no número de professores formados e os que se formam nem sempre poderão querer dar aula da educação básica e sim no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as proposições até aqui explicitadas, à guisa de conclusão, apresentam elementos interessantes para indicar a necessidade de continuarmos nossas pesquisas sobre a formação docente, considerando a PCC, os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, a construção de professoralidade, dentre os estudos que concebem a docência como atividade profissional na qual o docente pode impulsionar e mobilizar ações que sejam – colaborativas, interativas, reflexivas, de pesquisa crítica – em seus contextos formativos (GATTI, 2019).

Compreendemos, integrando e dialogando com os teóricos, a complexidade da formação docente e do exercício da docência, com suas responsabilidades e desafios. Esperamos, que esse texto, fomente um processo de comprometimento responsável e de estudos – de grupo e/ou com seus pares – que conduza os sujeitos professores a compreender e intervir consciente e criticamente em sua formação e em sua atividade junto a realidade social e profissional. Além de contribuir com os cursos de licenciatura, com o PIBID, com o programa de Residência Pedagógica e com os Programas de Pós-Graduação no qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. M., ALVES, R. C. D. e SILVEIRA, D.N. O papel da literatura infantil no ensino de matemática nos anos iniciais: influências do PNAIC 2014. *In*: ALVES, Antônio Maurício Medeiros, OLIVEIRA, Caroline Terra de, e FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves (org.). **O PNAIC enquanto política pública e as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil ao ciclo de alfabetização**. Porto Alegre: Evangraf, 2021. (Coleção PNAIC-UFPel ; v. 5).

FERNANDES, C. M. A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores? **V ANPEd SUL**- Curitiba-PR. Anais 2004, p.216.

FERNANDES, C. B. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Editora INEP/MEC, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SILVEIRA, Denise Nascimento. A Didática como Mediação Entre a Formação Pedagógica e a Formação Específica: Uma Possibilidade em Aberto na Reconfiguração das Licenciaturas. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2011.

GATTI, A. B. **Por uma política de formação de professores. Pesquisa expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores**. Revista Pesquisa FAPESP. Edição 267, maio 2018, p. 3. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acessado em: 14/10/20.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Avaliação Educacional**, SP, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; Barretto, Elba S. S.; André, Marli E. D. A.; Almeida, Patrícia C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília. UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: . SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4623> Acesso em: 02/02/2022.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

JAPIASSU, MARCONDES, **Dicionário de Filosofia**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 3ed. rev., 1996

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2017, 2ed.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MIZUKAMI. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v.29. n.2, jul/dez.2004 Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>

MOHR, A., WIELEWICKI H. de G. (orgs). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** – 1. ed. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 272 p.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1987, p.1-22.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 1986, p. 4-14.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

ISAIA, S. (p. 358). In. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol.2.** Morosini. INEP, Brasília, 2006.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. org. **Professor do ensino superior.** Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35- 60.

ISAIA S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. org. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

LEITE, Denise. (p. 502) In. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol.2.** Morosini. INEP, Brasília, 2006.

MOROSINI, Marília (Editora-Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol.2.** INEP, Brasília, 2006.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. In: Congresso Internacional de Educação, 7, 2011, São Leopoldo. **Anais...** disponível em: . Acesso em: 13/10/2023.

NÓVOA, António com a colaboração de Yara Alvin. **Escolas e Professores** Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, Bahia, 2022. Disponível em rede.

PEREIRA, 2005 e OLIVEIRA, 2002. (p. 400). In. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol.2**. Morosini. INEP, Brasília, 2006.

PEREIRA, B.;MOHR, A. A Prática como Componente Curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H.G.(Org.).**Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED, 2017.p. 193-210.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424> Acesso em: 11 mar. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Daiane Ferreira Ferreira

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGEC/FURG na linha de Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - PPGEdU FURG, na linha de Linguagens, Culturas e Utopias. Especialista na Educação de Jovens e Adultos na Diversidade pela Universidade Federal de Rio Grande e a Universidade Aberta do Brasil - FURG-UAB. Formação em Biologia Licenciatura. Membro do grupo Formação de Professores e Práticas Educativas - FORPPE e membro do Núcleo de Estudos sobre educação do campo - NEECA. Pesquisadora na área da Educação; Educação de Jovens e Adultos, relação trabalho e educação e Educação Popular.



Celiane Costa Machado

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Educação e Matemática, com ênfase em Educação Matemática e Matemática Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de matemática e modelagem matemática.



Elaine Corrêa Pereira

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (1987). Especialista em Matemática (1997) e em Matemática Aplicada (1997) pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane. É professora titular da Universidade Federal do Rio Grande- FURG e tem experiência docente e gestora na área educacional. Investiga os seguintes temas: formação de professores,

ensino de ciências e matemática e modelagem matemática. Foi coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2017 a 2020. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.



Leandro da Silva Saggiomo

Graduado em Administração de Empresas - Faculdades Atlântico Sul (2007), Especialista em Gestão de Pessoas - Universidade Gama Filho (2011), Mestre em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande (2016) e Doutor em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande (2020). Atualmente é Administrador do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Educação a Distância e Formação Continuada. Integrante do Grupo de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE/FURG)



Liliane Silva de Antieira

Professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU), na linha de pesquisa “Formação de professores e práticas educativas” e com projeto de pesquisa “Formação acadêmico-profissional de professores: elementos constitutivos da docência no âmbito da Educação”. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE/FURG)



Lucas da Silva Schwarzbach

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2023). Participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas- FORPPE/FURG, com pesquisa na área de formação de professores de Matemática, dos processos de ensino e de aprendizagem e da linguagem escrita como artefato epistêmico de aprendizagem. Foi líder do Centro Acadêmico das Matemáticas (CAMAT) - 2022.



O livro "Formação de Professores e Práticas Educativas: Experiências formativas em Educação do Campo e outros contextos", é fruto de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG em parceria com colaboradores convidados de diferentes universidades. Esta obra é resultado de um esforço coletivo para compreender e aprimorar a formação dos educadores, um elemento crucial no desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, esse livro está dividido em três seções totalizando quatorze capítulos. Na primeira seção desta obra, os artigos apresentam uma visão abrangente da Formação de Professores na Educação do Campo, destacando desafios, oportunidades e perspectivas transformadoras. Na segunda seção, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como um elemento essencial para o aprimoramento constante dos educadores, desempenhando um papel significativo na construção de práticas pedagógicas mais eficazes nesta modalidade Educativa. Por fim, na terceira seção, a Educação Matemática e Formação de Professores foi empreendida. Cada capítulo revela um compromisso unificado com a inovação no ensino da Matemática, destacando-se por explorar métodos variados e tecnologias para enriquecer o aprendizado dos estudantes. A interligação entre teoria e prática é ressaltada de maneira consistente, sublinhando a importância de aproximar a formação acadêmica das demandas reais das escolas, promovendo uma sinergia benéfica entre a universidade e o ambiente escolar.



casaletras

casaletras.com



ISBN: 978-65-86625-99-8