

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGED

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**A FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:**  
significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva  
histórico crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa, Processos Educativos e Formação Humana, como requisito a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana de Sousa Alencar Marques.**

TERESINA-PI  
2023

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**A FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:**  
significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva  
histórico crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa, Processos Educativos e Formação Humana, como requisito a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.

TERESINA-PI  
2023

LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**A FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:**  
significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva  
histórico crítica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha  
de pesquisa, Processos Educativos e Formação Humana,  
como requisito a obtenção do título de Doutor em  
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar  
Marques.

Teresina, 06 de novembro de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**

Data: 06/12/2023 11:12:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques  
Orientadora

Documento assinado digitalmente



**MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES**

Data: 05/12/2023 17:41:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes  
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente



**LUCINEIDE BARROS MEDEIROS**

Data: 22/11/2023 14:26:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros  
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente



**MARIA ESCOLASTICA DE MOURA SANTOS**

Data: 07/12/2023 10:56:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos  
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente



**MARIA VILANI COSME DE CARVALHO**

Data: 06/12/2023 22:37:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Avaliadora Interna

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Representação da Informação

B713f Bonfim, Luiz Jesus Santos

A Formação inicial na licenciatura em educação do campo:  
significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em  
uma perspectiva histórico crítica / Luiz Jesus Santos

Bonfim. -- 2023.

358 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências  
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.

1. Formação humana. 2. Licenciatura em educação do campo.  
3. Significações. I. Marques, Eliana de Sousa Alencar. II. Título.

CDD 370.71

*Aos educadores e educadoras, especialmente para aqueles comprometidos com a educação da classe popular, dos camponeses; as técnicas, professores e professoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI Campus Ministro Petrônio Portela; aos egressos formados neste curso e para aqueles que ainda estão em formação, em especial aqueles que colaboraram diretamente com a realização desta pesquisa. Anseio que o conhecimento produzido e objetivado nesta tese possa mediar discussões e práticas educativas dirigidas para formação humana, ou seja, práticas que visem o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas potencialidades que passa por uma atuação crítica na prática social.*

## AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Piauí, instituição pública que ingressei ainda na graduação, fiz mestrado, retornei como professor efetivo e agora concluo meu doutorado. Essa conquista só foi possível pelas condições objetivas proporcionadas por uma instituição pública de ensino constituídas por profissionais comprometidos com a qualidade da formação de seus profissionais.

Aos meus colegas professores, professoras e corpo técnico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina-PI, pela colaboração e por partilhar de um projeto comum – a formação de professores e professoras comprometidos com a prática social e com as pessoas do campo. Aos coordenadores que estiveram à frente do curso nesse período, pela colaboração em propiciar condições para realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), docentes e servidores técnicos administrativos, na pessoa do seu atual coordenador prof. Dr. Elmo de Souza Lima. Particularmente aos professores que integram o programa e que tive o privilégio de cursar disciplinas que integram seu currículo: Ana Valeria Marques Lustosa; Antônia Dalva França Carvalho; Antônio de Pádua Carvalho Lopes; Cristiane de Sousa Moura Teixeira; Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Eliana de Sousa Alencar Marques; Francis Musa Boakari; Luís Carlos Sales; Maria da Glória Carvalho Moura; Maria Vilani Cosme de Carvalho; Maria Escolástica de Moura Santos.

Às professoras que participaram do processo de avaliação da tese. À prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, pelas importantes contribuições no exame de qualificação que colaboraram para a produção final do relatório. Sua apropriação do materialismo histórico-dialético, permitiu avançar em pontos que eu não havia percebido em relação a compreensão do objeto de estudo.

À prof. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, pela análise criteriosa do relatório final. A forma serena como conduziu suas arguições na defesa são expressão da dialética forma e conteúdo, que possibilitou apontar questões importantes, para além do que fora objetivado na tese.

À prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros, pela participação no processo de qualificação e defesa. Seu olhar cuidadoso e crítico, nos permitiu identificar aspectos fundamentais que necessitavam de mais determinações e relações para uma melhor compreensão, principalmente ao considerarmos o leitor não habituado com a base epistemológica que fundamentou esta pesquisa.

À prof. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos, pela participação no processo de qualificação e defesa. Seu conhecimento do materialismo histórico-dialético, das categorias filosóficas presentes em Lukács contribuíram muito para o movimento de abstração do objeto de estudo em toda a pesquisa. Em particular, quero destacar a disciplina que participei como ouvinte no doutorado para o estudo do capítulo da reprodução, presente na obra do filósofo húngaro.

À prof. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, suas contribuições na produção desta tese, atravessam todo o documento aqui objetivado, desde nossa entrada no doutorado em educação. Nesse percurso, destaca-se as aulas nas disciplinas do doutorado ofertadas pela linha – Formação Humana e Processos Educativos – momento que permitiu produzir nossa compreensão da formação humana em uma perspectiva histórico crítica. As observações de precisão “cirúrgica” do exame de qualificação, assim como na defesa permitiram-nos plasmar neste relatório final, coerência entre o objeto de estudo, tese, objetivos e a produção dos dados e a base teórico metodológico que fundamentou o trabalho.

À prof. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, pela orientação cuidadosa de todo o trabalho desenvolvido desde nosso ingresso no PPGED. Suas observações ao tempo que nos proporcionou um norte seguro, sempre nos mobilizou em buscar mais, na direção de produção do “novo” em relação ao objeto de estudo investigado. Orientar significa colaborar com o desenvolvimento do orientando. Ou seja, mediar na direção da apropriação do instrumental necessário que permita revelar as mediações e determinações do objeto investigado. Nesse processo, corrige-se percursos, aponta-se aquilo que precisa ser aprofundado. Sou grato por ter encontrado na sua pessoa qualidades que colaboraram de forma significativa na produção desta tese.

Aos grupos de estudo dos quais pude participar desde o meu ingresso na universidade. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO), primeiro núcleo que integrei na UFPI e que possibilitou as primeiras aproximações com o estudo da categoria teórica

educação do campo (EdoC). Em nome do prof. Dr. Elmo de Souza Lima quero agradecer a todos seus integrantes.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana – (NESPEM), grupo que integro desde 2016. Os estudos realizados nesse núcleo nos possibilitou constituir apropriações da filosofia marxista, aspecto fundamental para a realização desta pesquisa. Em nome da profa. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos e do prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos fica meus agradecimentos.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica – (NEPSH), que passei a integrar no ingresso no PPGED. Os estudos colaborativas semanais, a participação nos eventos entre outras atividades desenvolvidas contribuíram para a apropriação de categorias da psicológica histórico-cultural fundamentais para a realização desta pesquisa. Além das coordenadoras profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho e prof. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, gostaria de agradecer a profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira; profa. Dra. Maria de Nazareth Fernandes Martins e Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo. Queria registrar também a importância das discussões realizadas com a participação com meus colegas estudantes do núcleo, mestrandos, doutorandos, alunos de graduação, professores e psicólogos. Os momentos de estudos se constituíram como vivências, pois produziram afetos que possibilitaram a transformação da minha consciência, meu muito obrigado! No âmbito desse grupo, queria fazer uma agradecimento especial as “meninas superpoderosas” Denise Viana, Naiandra e Thaís pelo apoio na organização do ambiente tecnológico na qualificação e defesa.

Aos colegas da 13ª turma de doutorado, que partilharam de um processo formativo em um período tão conturbado da nossa história – a Pandemia do Covid-19. Tal circunstância, nos privou de um aspecto fundamental no convívio humano, principalmente em um processo formativo – a interação presencial. Mesmo em meio a todo esse processo desumanizador foi possível aprender e nos desenvolver nos momentos que partilhamos.

Na nossa trajetória no doutorado, conhecemos algumas pessoas que marcaram nossa trajetória ao tempo que passamos a conhecer melhor outras pessoas com as quais já convivíamos. Nesse processo tive o prazer de firmar laços de amizade com Keylla Machado, Josiane, Simoni e Dirno.

A Lidiane pelo apoio incondicional, por compreender as ausências, as mudanças de humor desse processo, você colaborou muito nessa conquista;

A minha família, meus pais José Luiz Rodrigues Bonfim (in memoriam); Maria Raimunda dos Santos Bonfim, por sempre incentivarem seus filhos a estudar. Meu irmão Jesus Bonfim sua esposa minha Cunhada Carmem e minha Irmã Noélia. Meus filhos, Ian Lucas e Ila Beatriz, minha inesgotável fonte de inspiração nessa vida...

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.  
Brecht (1937)*

## RESUMO

BONFIM, Luiz Jesus Santos. **A formação inicial na licenciatura em educação do campo:** significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2023.

A licenciatura em educação do campo (LEdoC) vem se constituindo a partir de experiências formativas de caráter contra hegemônico, defendendo um projeto de educação que tem como intencionalidade a formação humana. Na realização desta investigação partimos do seguinte problema de pesquisa: como se constitui a formação inicial docente na licenciatura em educação do campo que tem como intencionalidade a formação humana de seus discentes em uma perspectiva histórico crítica? No encaminhamento a essa questão a tese é que a formação inicial na LEdoC se dirige para formação humana em uma perspectiva histórico crítica, quando é mediada por uma teoria pedagógica crítico radical, que possibilita o desenvolvimento de significações da atividade de ensino, como condição para promover a compreensão da prática social para além da aparência fenomênica. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar em contexto de pesquisa-formação onto-crítica, o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Como objetivos específicos a pesquisa visa: identificar necessidades formativas de licenciandos dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica na LEdoC; expandir significações acerca das condições que precisam ser produzidas para o desenvolvimento de atividades formativas humanizadoras na LEdoC; analisar a dialética apropriação-objetivação das significações produzidas nas práticas formativas dos licenciandos. A pesquisa vinculada à linha Formação Humana e processos educativos do Programa de Pós-graduação em Educação, foi desenvolvida a partir dos aportes teórico-metodológicos que orientam a compreensão da educação como formação humana, sendo eles, o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Como metodologia utilizou-se a pesquisa-formação onto-crítica por meio de dispositivos para formação e produção de dados: relatórios e projetos, encontros formativos, diários formativos. Os resultados da pesquisa foram sistematizadas a partir dos núcleos de significação. No primeiro núcleo estão as zonas de sentido engendradas na dialética objetividade e subjetividade da prática social, que mediarão a trajetória formativa das participantes. As mediações evidenciaram o movimento dialético entre os aspectos, sociais, econômicos e culturais na constituição dos afetos em relação à docência e a educação do campo. As possibilidades realizadas e as possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo constituem o segundo núcleo. As categorias teóricas apropriadas e objetivadas pelas participantes, constituem zonas de sentido presentes nas significações. Nos internúcleos, a totalidade revelada nas zonas de sentido das significações, apontam as condições objetivas produzidas no processo formativo como condição para o desenvolvimento da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica.

**Palavras-chave:** Formação humana; Licenciatura em educação do campo; Significações; Necessidades formativas; Pesquisa-formação.

## ABSTRACT

BONFIM, Luiz Jesus Santos. **The initial training in the degree in education of the field: signification of the activity of directed teaching for human formation in a critical historical perspective.** Thesis. (Doctorate in Education). Center for Educational Sciences. Federal University of Piauí, 2023.

The degree in field education (LEdoC) has been constituted from formative experiences of character against hegemonic, which defends an education project that has as intentionality the human formation. In carrying out this research we start from the following research problem: how is the initial teacher training in the degree in education of the field that has as intentionality the human formation of its students in a critical historical perspective? In addressing this issue the thesis is that the initial training in LEdoC is directed to human formation in a critical historical perspective, when it is mediated by a radical critical pedagogical theory, which allows the development of meanings of the teaching activity, as a condition to promote the understanding of social practice beyond phenomenal appearance. This research has as general objective to analyze in the context of research-training onto-critical, the process of constitution of the initial teacher training in the degree in education of the field directed to the human formation in a critical historical perspective. As specific objectives the research aims to: identify training needs of undergraduates directed to human formation in a critical historical perspective in LEdoC; expand meanings about the conditions that need to be produced for the development of humanizing formative activities in LEdoC; analyze the dialectic appropriation-objectification of the meanings produced in the formative practices of the licensees. The research linked to the Human Formation line and educational processes of the Postgraduate Program in Education, was developed from the theoretical-methodological contributions that guide the understanding of education as a human formation, beingcultural psychology and historical-critical pedagogy. The methodology used was the research-training into-critical through devices for training and production of data: reports and projects, training meetings, training diaries. The results of the research were systematized from the nuclei of meaning. In the first nucleus are the zones of meaning engendered in the dialectic objectivity and subjectivity of social practice, which mediated the formative trajectory of the participants. The mediations evidenced the dialectical movement between the social, economic and cultural aspects in the constitution of affections in relation to teaching and education in the field. The possibilities realized and the potential possibilities developed in the training process constitute the second core. The theoretical categories appropriated and objectified by the participants, constitute zones of meaning present in the meanings. In internucleus, the totality revealed in the meaning zones of meanings, point out the objective conditions produced in the formative process as a condition for the development of teaching activity directed to human formation in a critical historical perspective.

Keywords: Human formation; Degree in field education; Meanings; Training needs; Research-training.

## RESUMEN

BONFIM, Luiz Jesus Santos. **La formación inicial en la licenciatura en educación de campo**: significado de la actividad de enseñanza dirigida a la formación humana en una perspectiva histórica crítica. Tesis. (Doctorado en Educación). Centro de Ciencias de la Educación. Universidad Federal de Piauí, 2023.

La licenciatura en educación del campo (LEdoC) viene constituyéndose a partir de experiencias formativas de carácter contra hegemónico, que defiende un proyecto de educación que tiene como intencionalidad la formación humana. En la realización de esta investigación partimos del siguiente problema de investigación: ¿cómo se constituye la formación inicial docente en la licenciatura en educación del campo que tiene como intencionalidad la formación humana de sus discentes en una perspectiva histórica crítica? En el encaminamiento a esa cuestión la tesis es que la formación inicial en la LEdoC se dirige para formación humana en una perspectiva histórica crítica, cuando está mediada por una teoría pedagógica crítica radical, que posibilita el desarrollo de significaciones de la actividad de enseñanza, como condición para promover la comprensión de la práctica social más allá de la apariencia fenoménica. Esta investigación tiene como objetivo general analizar en contexto de investigación-formación onto-crítica, el proceso de constitución de la formación inicial docente en la licenciatura en educación del campo dirigida para la formación humana en una perspectiva histórica crítica. Como objetivos específicos de la investigación tiene como objetivo: identificar las necesidades formativas de los graduados dirigidos a la formación humana en una perspectiva histórica crítica en LEdoC; ampliar significaciones acerca de las condiciones que deben ser producidas para el desarrollo de actividades formativas humanizadoras en la LEdoC; analizar la dialéctica apropiación-objetivación de las significaciones producidas en las prácticas formativas de los licenciandos. La investigación vinculada a la línea Formación Humana y procesos educativos del Programa de Posgrado en Educación, fue desarrollada a partir de los aportes teórico-metodológicos que orientan la comprensión de la educación como formación humana, siendo ellos, el materialismo histórico-dialéctica, la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Como metodología se utilizó la investigación-formación onto-crítica por medio de dispositivos para formación y producción de datos: informes y proyectos, encuentros formativos, diarios formativos. Los resultados de la búsqueda fueron sistematizados a partir de los núcleos de significación. En el primer núcleo están las zonas de sentido engendradas en la dialéctica objetividad y subjetividad de la práctica social, que mediaron la trayectoria formativa de las participantes. Las mediaciones evidenciaron el movimiento dialéctico entre los aspectos, sociales, económicos y culturales en la constitución de los afectos en relación a la docencia y la educación del campo. Las posibilidades realizadas y las posibilidades potenciales desarrolladas en el proceso formativo constituyen el segundo núcleo. Las categorías teóricas apropiadas y objetivadas por las participantes, constituyen zonas de sentido presentes en las significaciones. En los internúcleos, la totalidad revelada en las zonas de sentido de las significaciones, apuntan las condiciones objetivas producidas en el proceso formativo como condición para el desarrollo de la actividad de enseñanza dirigida para formación humana en una perspectiva histórica crítica.

Palavras-chave: Formación humana; Licenciatura en educación del campo; Significaciones; Necesidades formativas; Investigación-formación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formação docente contra hegemônica em uma perspectiva crítico-radical .....	42
Figura 2 - EdoC como negação da negação da educação no Brasil .....	53
Figura 3 - Elementos para formação humana na LEdoC.....	70
Figura 4 - Estado da arte da pesquisa .....	97
Figura 5 - Constituição da pesquisa-formação onto-crítica.....	159
Figura 6 - Princípios da pesquisa formação onto-crítica .....	172
Figura 7 - Processo de formação e produção dos dados da pesquisa-formação onto-crítica .	186
Figura 8 - Movimento internúcleos .....	216

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações sobre as LEdoC no Brasil.....	71
Quadro 2: Reflexos do processo formativo da LEdoC: egressos em foco .....	72
Quadro 3: Reflexos do processo formativo da LEdoC nos licenciandos em formação .....	84
Quadro 4: Processos formativos na LEdoC e a formação para emancipação .....	89
Quadro 5- Metodologia da pesquisa-formação desenvolvida no NEPSH.....	163
<b>Quadro 6</b> - Organização das atividades do TC na LEdoC .....	177
<b>Quadro 7</b> – Perfil das participantes da pesquisa.....	180
<b>Quadro 8</b> - Caracterização das escolas de educação básica .....	184
<b>Quadro 9</b> - Organização das ação ETC .....	188
<b>Quadro 10</b> - Temáticas dos planos da SD .....	189
<b>Quadro 11</b> - Organização das seções de estudo crítico (SEC) .....	192
<b>Quadro 12</b> - Organização da PEC .....	195
<b>Quadro 13</b> - Dispositivos de produção de dados.....	196
<b>Quadro 14</b> – Dados priorizados para análise.....	199
<b>Quadro 15</b> - Exemplos de pré-indicadores .....	201
<b>Quadro 16</b> - Exemplo de elaboração/identificação dos conteúdos temáticos .....	202
Quadro 17 - Exemplo de elaboração dos indicadores .....	203
Quadro 18 - Exemplo de elaboração dos núcleos de significação .....	204
Quadro 19 - Identificação das necessidades formativas.....	212
Quadro 20- Composição dos núcleos de significação .....	214

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTT	Colégio Técnico de Teresina
DF	Diário formativo
ETC	Escrita técnico-crítica
EdoC	Educação do Campo
EN	Entrevista narrativa
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NC	Narrativa Crítica
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana
PASD	Plano de aula da sequência didática
PEC	Prática de ensino crítica
PITC	Projeto de intervenção do tempo comunidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTCC	Relatório do trabalho de conclusão do curso

RPITC	Relatório do projeto de intervenção do tempo comunidade
RTCC	Projeto do trabalho de conclusão do curso
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEC	Seções de Estudo Crítico
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
TC	Tempo comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TU	Tempo Universidade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 A MATERIALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LEDOC: totalidade de múltiplas determinações e relações</b> .....	<b>33</b>
2.1 Crise estrutural do capital e perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas de formação docente no Brasil .....	35
2.2 A LEdoC no contexto da crise estrutural do capital: gênese, movimento e contradições .....	48
2.3 A materialização da formação inicial na LEdoC nas pesquisas.....	71
<b>3 A FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA: fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos</b> .....	<b>98</b>
3.1 Fundamentos filosóficos da formação humana na perspectiva histórico crítica .....	100
3.2 Fundamentos psicológicos da formação humana na perspectiva histórico crítica...	116
3.3 Fundamentos pedagógicos da formação humana na perspectiva histórico crítica ..	138
<b>4 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>155</b>
4.1 Método da pesquisa .....	155
4.2 Pesquisa-formação onto-crítica na LEdoC .....	159
4.3 Locus de realização da pesquisa e participantes .....	176
4.4 Processo de formação e produção de dados na pesquisa-formação onto-crítica .....	185
4.5 Os procedimentos de análise dos dados .....	199
<b>5 PLANIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>206</b>
5.1 Produção e identificação das necessidades formativas .....	207
5.2 Do movimento intranúcleo aos internúcleos: o processo de análise dos dados.....	213
<b>6 FORMAÇÃO INICIAL NA LEDOC DIRIGIDA PARA FORMAÇÃO HUMANA: entre a síncrese e a síntese da atividade de ensino na LEdoC</b> .....	<b>218</b>
6.1 As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo: “desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios” .....	219

<b>6.2 Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo: “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente”</b> .....	255
<b>6.3 Ensinar para o desenvolvimento do pensamento: a constituição da atividade de ensino na LEdoC dirigida para formação humana no movimento internúcleo</b> .....	294
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	299
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	304
<b>APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b> .....	318
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LICENCIANDOS</b> .....	338
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PROFESSOR</b> .....	341
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	344
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO CURSO</b> .....	345
<b>ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	346

## INTRODUÇÃO

*A liberdade não reside na tão sonhada independência em relação às leis da natureza, mas no conhecimento dessas leis e na possibilidade proporcionada por ele de fazer com que elas atuem, conforme um plano, em função de determinados fins. Isso vale com referência tanto às leis da natureza externa como àquelas que regulam a existência corporal e espiritual do próprio ser humano – duas classes de leis que podemos separar uma da outra, quando muito, em termos de concepção, mas não na realidade. Em consequência, liberdade da vontade nada mais é que a capacidade de decidir com conhecimento de causa. (Engels, 2015, p. 170).*

O conhecimento possibilita conhecer as legalidades presentes no real e, a partir desse conhecimento, objetivar aquilo que foi antecipado na mente. Esse movimento de práxis, quando é realizado de forma consciente, apropriando-se das determinações e relações presentes na prática social, possibilita, conforme a epígrafe de abertura desta introdução, que a satisfação das necessidades, que a atividade humana seja dirigida para fins previamente planejados.

No que se refere ao objeto de estudo desta tese – a formação inicial na licenciatura em educação do campo (LEdoC) dirigida para a formação humana – significa desenvolver processos formativos que criem condições para produzir significações da atividade de ensino do professor relacionada ao desenvolvimento dos estudantes em suas máximas potencialidades. Dessa forma, esta pesquisa tem como foco as significações sobre a atividade de ensino produzidas em contexto de pesquisa-formação por quatro estudantes da LEdoC com habilitação em ciências da natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A presente investigação situa-se nas pesquisas que tratam da formação humana e processos educativos vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)<sup>1</sup> fundamentada nas produções teórico-metodológicas presentes no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. A nossa inserção nesse núcleo de estudos, permitiu-nos compreender a importância da educação como condição para humanização. Tal processo, possibilita aos indivíduos serem contemporâneos a seu tempo, superando o caráter coetâneo (Saviani, 2016)

---

<sup>1</sup> Esta tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Formação humana e processos educativos. Vinculado à essa linha, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) desenvolve pesquisas que investigam a mediação de processos educativos na colaboração para produzir conhecimentos sobre as condições que contribuem para transformar educandos e profissionais da educação com horizonte na transformação da prática social. (CARVALHO, MARQUES, TEIXEIRA, 2020).

de apenas “integrar” a sociedade. Isso abre possibilidades de ação consciente na prática social na direção de transformações qualitativas.

Contudo, a educação escolar historicamente vem sendo negada à população camponesa. Tal negação, reverbera-se nos aspectos qualitativos e quantitativos. No primeiro caso, dados da PNAD de 2019 (Cruz; Monteiro, 2020) apontam que 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos são analfabetas, desse número, 17,1% residem no campo e 4,9% no meio urbano. Em relação à educação básica da população de 16 anos, dos residentes no meio urbano, 80,6% concluíram o ensino fundamental, enquanto os concludentes que residem no campo são 67,6%. Em relação ao número de matrículas no ensino médio na faixa de 15 a 17 anos, 73,4% são da zona urbana e 60% do campo. Em relação à população na faixa etária de 19 anos que concluiu o ensino médio, 67,9% residem no meio urbano e 48,3% no campo (Cruz; Monteiro, 2020).

Outro aspecto quantitativo que tem impactado diretamente na negação da educação do campo para a população camponesa é o progressivo fechamento de escolas localizadas no meio rural. No período de 2010 a 2021, aproximadamente 31,7% das escolas localizadas no campo foram fechadas no Brasil. No Estado do Piauí, esse percentual chega a 46% das escolas. (Silva, Melo, Lima, 2022).

Em relação à “qualidade” da educação da parcela da população do campo que acessa a escola, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências divulgados em 2018, no qual o Brasil alcançou a 58ª posição, revelam que a média da nota dos discentes que residem no campo é 44 pontos menor em relação aos discentes da zona urbana. (Brasil, 2020).

Os números em tela, revelam que a negação da educação escolar para a população camponesa, reverbera-se nos aspectos qualitativos e quantitativos. Para os analfabetos, essa negação é total, enquanto para aqueles que não conseguem concluir a educação básica, a negação é parcial. Já para os que conseguem concluir a educação básica, uma educação de baixa qualidade.

A ausência da qualidade, apresenta-se de forma interdeterminada com a questão quantitativa. Ou seja, manifesta-se na falta de estrutura das escolas, ausência de laboratórios, internet, biblioteca, aspectos que impactam no ensino e na aprendizagem. Manifesta-se também no esvaziamento dos conteúdos, provocados pela hegemonia de pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2010) e intensificadas pelas reformas educacionais de caráter neoliberal. Na educação ofertada para a população camponesa, manifesta-se também no caráter descontextualizado dos conteúdos, que não levam em consideração, a realidade dos alunos, sua

cultura. Tal característica, impossibilita compreender a prática social para além da aparência, o que impacta na liberdade de agir com intencionalidade na direção de fins previamente estabelecidos, aspecto crucial na atividade humana.

No que concerne a uma perspectiva de formação humana histórico crítica, possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento das suas máximas possibilidades, no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos reverberados nos conteúdos escolares das ciências, arte, filosofia e linguagens é condição para o desenvolvimento do pensamento categorial e, portanto, da possibilidade de ação consciente no mundo. Em uma sociedade cindida em classes, tal ação se circunscreve a pensar a educação articulada a projetos de transição na direção da superação da lógica do capital.

A educação do campo (EdoC), ao apresentar formas alternativas à lógica vigente, a produção destrutiva que coloca em risco a natureza e os seres humanos, apresenta elementos fundamentais na direção de pensarmos projetos alternativos. Nesse processo, encontra-se a gênese dos movimentos sociais do campo e da sua organização para reivindicar acesso à educação do/no campo. Isto é, que a formação ocorra em escolas localizadas no campo e que desenvolvam práticas que considerem saberes, cultura e a realidade campesina. (Caldart, 2009).

A luta empreendida pelos movimentos sociais do campo começa a render frutos ainda no final da década de 1990. Mas é nos governos progressistas da primeira década do século XXI que as conquistas ganham maiores proporções, chegando na formação de professores. (Molina e Antunes-Rocha, 2014). Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), inicia projeto piloto para implantar cursos de licenciatura em educação do campo em 4 universidades. Atualmente funcionam 42 cursos em universidades de todas as regiões do país. (Molina, 2019).

Em 2015, ao ingressamos como docente efetivo na LEdoC, passamos a conhecer essa dinâmica de organização e funcionamento totalmente diferenciada de outros projetos de formação inicial de professores que até então tínhamos experienciado em outros momentos profissionais como professor formador de professores. Uma das principais diferenças reside na gênese dessa licenciatura, vinculada ao movimento pela Educação do Campo (EdoC). Tal origem, conecta-se, à luta por terra e por condições de nela trabalhar. Ou seja, é a luta pela condição de humanização em meio a processos de exclusão dessas condições.

Essa gênese, produz na constituição dos projetos formativos da LEdoC, especificidades na forma e conteúdo de sua materialização nas diversas instituições públicas de ensino superior que a ofertam. Tais especificidades situam-se, entre outros aspectos, na

organização do currículo por área<sup>2</sup> e em tempos e espaços formativos na universidade e na comunidade<sup>3</sup>, contrapondo-se à forma convencional de estruturação das licenciaturas.

No entanto, ao se constituir como processo de formação contra hegemônico no âmbito da sociabilidade do capital, a LEdoC enfrenta muitas contradições. No que se refere ao caráter externo dessas contradições, o impeachment da Presidenta da República em 2016, impõe uma agenda ultra neoliberal, intensificada pela chegada ao poder em 2019 da extrema direita. Somado a esses fatores, no primeiro semestre de 2020, uma pandemia dizimou centenas de milhares de vidas no Brasil, o que aprofundou problemas já existentes e criou outros mais graves. Conforme Mascaro (2020), a pandemia afetou principalmente a população mais pobre, exatamente aqueles que precisavam dos serviços públicos da saúde, educação, moradia, saneamento básico e outras condições para garantir o isolamento necessário que o momento exigia.

No que diz respeito à educação institucionalizada, de forma geral, a pandemia paralisou as aulas e forçou a implantação do ensino remoto. Apesar dos impactos dessa nova realidade no ensino superior, Saviani (2021), afirma tratar-se de uma falácia ao se configurar como uma tentativa de levar os modelos de formação à distância para as instituições de ensino superior (IES) públicas. Para o autor, tal situação, ao tempo que atende aos interesses privatistas, também resolve o problema da redução do orçamento federal para as IES, que vem sendo continuamente reduzido a partir de 2019. No âmbito da formação inicial docente, a retirada de recursos das universidades coloca dificuldades ainda maiores às políticas de permanência dos estudantes. Ao mesmo tempo, a escassez de recursos facilita a entrada de projetos de formação inicial de professores com a utilização de formação à distância, marcando um viés utilitarista à já precarizada formação.

O ataque ao orçamento dessas instituições faz parte de um planejamento estratégico colocado em prática em 2019 pela extrema direita. Conforme Leher (2019), o bloco que assume o poder coloca como alvo preferencial a educação, ciência e cultura. Para o autor, os ataques visam enfraquecer instituições públicas que impõem limites a uma maior exploração do capital financeiro dos recursos naturais. É por isso que órgãos como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Fundação Nacional do Índio

---

<sup>2</sup> Na UFPI, a LEdoC oferta a formação nas áreas de ciências da natureza e ciências sociais e humanas.

<sup>3</sup> Em relação aos tempos e espaços de formação, a LEdoC se organiza a partir da formação por alternância (BEGNAMI, 2019), que organiza a formação em tempo universidade (estudos feitos na universidade) e tempo comunidade (continuidade dos estudos feito nas comunidades) de forma inter-relacionada.

(FUNAI), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), tem seu funcionamento precarizado.

A desestabilização desses órgãos afetou a fiscalização e o levantamento de informações sobre o meio ambiente, indo ao encontro dos anseios daqueles que negam a ciência, sejam eles motivados por interesses econômicos ou ideológicos. Isso deixa o caminho aberto para a exploração sem limites do meio ambiente pelo capital, como liberação indiscriminada do uso de agrotóxicos, exploração das terras indígenas e de áreas de preservação ambiental pela indústria do turismo predatório e do garimpo ilegal.

Na esteira desses ataques, como a universidade é *locus* da produção científica, inclusive na área ambiental, torna-se um dos alvos preferenciais ao colocar em risco o projeto lucrativo do capital. A partir de então, as IES sofrem sucessivas agressões, dentre elas, a veiculação de *fake news* por membros do executivo visando degradar sua imagem perante a opinião pública. Associado a essas ações, o governo federal de extrema direita reduz de forma sistemática os recursos das IES.

Esse quadro de precarização marcado pelo acirramento da crise estrutural do capital e seus rebatimentos na formação docente vem se desenvolvendo a partir das últimas décadas do século XX. Martins (2010), ao analisar a influência de teorias pedagógicas do século passado presentes na formação de professores no Brasil no século XXI, conclui que ideários pedagógicos ressurgem com aparência renovada. Conforme a autora, os projetos formativos têm como gerenciadores organismos internacionais representantes do capital – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI), “[...] cujas palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes” (SAVIANI, 2000 citado por Martins, 2010, p. 18).

A lógica produtivista sob influência dos organismos internacionais representantes do capital financeiro, reverberada na pedagogia das competências, expressa-se nas reformas educacionais e provoca a redução do currículo e a verticalização entre educação básica e ensino superior, como no exemplo da vinculação da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (Lavoura; Alves; Santos Júnior, 2020).

De acordo com Taffarel e Beltrão (2019, p. 94-95), as reformas realizadas no âmbito da educação básica, vinculam-se à destruição das forças produtivas com objetivo de criar condições para sua privatização, o que além de precarizar a formação dos jovens da classe

trabalhadora, ao esvaziar o currículo do conhecimento científico, abrem caminho para exploração de forma ainda mais intensa. Os autores ainda alertam, que “O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico.”

Na LEdoC/UFPI, os impactos ocorrem de forma indireta e direta. A primeira se expressa no fato da rede estadual de educação já ter adequado o currículo para as escolas de ensino médio a partir da BNCC, o mesmo ocorrendo em muitas redes municipais de ensino. Como os discentes do curso realizam estágio e programas de iniciação à docência nessas escolas, a formação inicial não pode desconsiderar o trabalho com a BNCC.

Nessa direção, é importante que a formação inicial promova uma análise crítica desse documento nos processos formativos realizados na LEdoC. Lima (2021, p. 3) adverte sobre a importância dos educadores e dos movimentos sociais ligados a EdoC estarem vigilantes em relação a esse documento, pois “[...]está em jogo a permanência ou não de um projeto de educação comprometido com a transformação social[...]”.

Outro aspecto desse impacto, refere-se ao fechamento de escolas do campo, reduzindo espaços de formação inicial dos alunos e o próprio *lôcus* de atuação profissional. Na perspectiva direta, os impactos decorrem da necessidade de realizar adequações no currículo do curso<sup>4</sup> consoante a BNC-Formação.

Além da questão dos impactos provocados pelas reformas curriculares que repercutem na formação inicial docente, Molina (2019) aponta outras contradições internas presentes na LEdoC, como a formação por área, que exige entre outros aspectos o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade e o perfil do corpo docente dessas licenciaturas.

Para enfrentar essa realidade, é necessário, de acordo com Caldart (2019), que os projetos formativos na LEdoC retomem os fundamentos da EdoC, pois é a partir deste último que se desenvolve o primeiro. Entre outros aspectos presentes nos fundamentos, a autora destaca a inter-relação das denominadas raízes desses fundamentos: luta dos coletivos de trabalhadores do campo; a agricultura camponesa e uma concepção de educação dirigida à emancipação humana. A autora coloca a EdoC como uma categoria teórica em construção a partir da colaboração de coletivos, educadores, instituições de ensino superior. Isso representa a possibilidade de abertura para outras teorias pedagógicas de caráter contra hegemônico. Nesse

---

<sup>4</sup> O Núcleo Estruturante do Curso (NDE) de LEdoC/UFPI iniciou as discussões sobre a reelaboração do Projeto de Curso de acordo com a BNC-Formação. As primeiras reuniões e discussões apontaram um prejuízo no trabalho de articulação ainda embrionário, que vem sendo construído com muito empenho entre as áreas de formação específica, fundamentos e disciplinas pedagógicas..

sentido, teorias pedagógicas constituídas a partir do materialismo histórico-dialético podem colaborar na construção dessa categoria teórica e na própria constituição de projetos formativos contra hegemônicos.

Por conseguinte, é necessário o planejamento e objetivação de processos formativos que possibilitem articular fundamentos da EdoC com uma perspectiva de formação humana histórico crítica, essa última, fundamentada no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Tal perspectiva, possibilita compreender a importância em articular contexto do campo, conceitos científicos presentes no conteúdo escolar e a prática social.

Essa articulação é importante, uma vez que os conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento do pensamento categorial. De acordo com Vigotski (2001), é na escola que o pensamento categorial, produzido pela mediação dos conceitos científicos presentes no conteúdo escolar – expressão do máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores – encontra seu *locus* fundamental de desenvolvimento. Esse pensamento permite compreender os fenômenos e objetos presentes na realidade para além da sua condição mais imediata e aparente. Dito de outra forma, o pensamento categorial permite compreender as relações e determinações que explicam fenômenos e objetos, nos termos do belaruso<sup>5</sup>, como um sistema de conceitos, capaz de desenvolver o pensamento humano em suas máximas possibilidades.

É importante que na formação docente questões relativas à importância dos conceitos científicos na mediação de significações sobre a prática social sejam abordadas. No caso dos processos formativos, os docentes e futuros docentes devem produzir significações que relacionem o motivo da atividade de ensino do professor ao motivo da atividade de aprendizagem dos alunos (Bernardes, 2009). Nessa direção, a formação docente possibilitará que a atividade de ensino seja planejada para desenvolver significados que tenham sentido para os estudantes assim como “[...]sentidos que se associem a significados históricos, sociais e culturais veiculados no grupo social ao qual pertencem[...]”. (Carvalho, Ibiapina, 2015, p. 207-208).” Na educação do campo esse processo é fundamental uma vez que as práticas educativas são comumente planejadas a partir de uma realidade urbanocêntrica. Dessa forma é necessário que os processos formativos na LEdoC se voltem para a formação de professores e professoras atentos a essa relação.

---

<sup>5</sup> Utilizamos nesta tese o termo belaruso como adjetivo pátrio do atual país onde nasceu Vigotski – Belarus – que anteriormente tinha o nome de Bielorrússia.

Atribuir centralidade ao desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos não significa assumir uma posição cognitivista, pois o pensamento não se dissocia dos sentimentos, emoções, atenção, memória. Isto é, o pensamento integra um sistema interfuncional em uma rede de funções psíquicas. Dessa forma, os sentimentos, as emoções integram esse pensamento (Martins, Carvalho, 2017).

Ao defendermos a educação escolar na colaboração para o máximo desenvolvimento dos seres humanos, defendemos seu potencial mediador para o acesso às máximas potencialidades alcançadas pelo gênero humano, sendo que uma das mais importantes é a capacidade de conhecer e compreender a realidade como resultado da práxis humana. Ou seja, uma educação escolar que colabore para a compreensão histórica da atuação dos indivíduos em sociedade, transformando a natureza, criando um mundo humano, processo que também transforma o ser humano.

No caso da formação inicial de professores para atuar na educação básica em escolas do campo, o processo formativo deve desenvolver significações sobre a atividade de ensino como aquela que possibilita a compreensão da realidade para além da aparência. Isso só é possível, quando os alunos da educação básica se apropriam de instrumentos teóricos práticos presentes no conhecimento sistematizado, que os permitem significar a prática social como concreto pensado. Em outras palavras, quando eles percebem as relações e determinações presentes na realidade. Isso requer pensarmos na formação inicial docente voltada para esses fins, algo somente possível em termos contra hegemônicos.

Contudo, é importante compreender que as contradições presentes na sociabilidade do capital, reverberam na formação humana, pois consoante Carvalho; Marques e Teixeira (2020, p. 27), como as atividades humanas são decorrência das relações sociais produzidas historicamente, o ser humano é também produto dessas relações. Nestes termos, “[...] a humanização ou a desumanização, forma e se transforma na dialética com as transformações históricas, isto é, com os modos de produção da existência humana”.

Por conseguinte, os projetos formativos dirigidos para formação humana devem estar vinculados a projetos na direção da transição para a emancipação dos indivíduos. Se a apropriação da cultura por meio da educação é condição para o indivíduo se humanizar, a negação dessa apropriação, ou a sua precarização, representa também sua desumanização. É importante pontuarmos que não queremos, com essa assertiva, afirmar que uma formação humana plena é garantida apenas pelo acesso à educação formal. Para que isso possa acontecer, é necessário superar aspectos estruturais relacionados à divisão social do trabalho e à apropriação privada das riquezas materiais e imateriais. Contudo, não podemos esperar

condições ideais para buscar efetivar projetos formativos dirigidas para formação humana nas suas máximas potencialidades.

Sem ignorar os limites impostos pelo movimento de determinação recíproca e de independência relativa entre os complexos, que tem na totalidade das relações sociais momento determinante, a construção de experiências formativas dirigidas para formação humana não deve desconsiderar a importância da escola. Com isso, esclarecemos que o complexo da educação não é a panaceia para todos os males da sociedade. Assim como os demais complexos fundados, a educação guarda possibilidades relativas em meio à subsunção do capital.

Dessa forma, ao tratarmos de desenvolvimento humano mediado pela educação escolar, temos que deixar claro sua vinculação com o projeto de formação humana. Por conseguinte, a formação dos indivíduos dirigidas para formação humana, deve se constituir a partir de práticas educativas planejadas socialmente para criar espaços intersubjetivos de sociabilidade com o potencial de oportunizar ensino e aprendizagem com vistas à constituição de pessoas cada vez mais humanizadas, isto é, pessoas com condições de desenvolverem ao máximo suas potencialidades intelectuais, afetivas, culturais, psicológicas, sociais, estéticas, enfim, capacidades humanas que colaboram para a emancipação das pessoas (Marques; Carvalho, 2019).

Estamos assim, diante da necessidade de pensar projetos formativos que colaborem com a possibilidade de compreender a realidade para além dos limites da aparência, na direção da essência dos fenômenos, o que coloca importância fundamental no desenvolvimento do pensamento nas suas máximas possibilidades. Isso significa que projetos formativos para a população do campo não devem apenas garantir uma educação contextualizada à realidade do campo, seus saberes, sua cultura e modos de produzir a existência objetiva. Esse aspecto – fundamental do processo formativo – deve estar articulado ao que Saviani (2011) defende como função da escola, garantir a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, reverberado nos conteúdos escolares das ciências, filosofia e arte. Essa é condição para a liberdade de escolha entre alternativas postas, entre as possibilidades em potencial que podem se constituir como possibilidade real (Cheptulin, 1984).

Para efetivar alternativas, é necessária a compreensão da prática social como constituída historicamente pelo conjunto da humanidade, conforme Duarte (2017), uma compreensão das relações sociais como relações históricas. Mesmo que os indivíduos não façam história conforme sua escolha, mas com as condições postas pelas gerações predecessoras (Marx, 2011b), é possível modificar as condições quando as conhecemos de forma crítica radical e quando essa crítica se plasma em força material.

Compreender a atividade humana consciente como a capacidade de liberdade de fazer escolhas entre alternativas é entender o pensamento como reflexo subjetivo da realidade objetiva. É compreender que o ser humano em atividade produz significações (Leontiev, 2004) a partir da apropriação das legalidades naturais e sociais, o que permite aos indivíduos a possibilidade de atuar na realidade, com a liberdade relativa às próprias determinações presentes. (Engels, 2015).

Contudo, como o ser humano, ao nascer, não traz desenvolvidas formas superiores de psiquismo que permitem compreender subjetivamente a realidade objetiva, sua essência, relações e determinações, é necessário que a ele sejam garantidos processos formativos que possibilitem tal compreensão. Dado a subsunção do complexo da educação formal à lógica do capital, tais projetos formativos se colocam como contra hegemônicos.

Para os projetos se efetivarem na contra hegemonia da educação mercadológica, é fundamental que estejam assentados em fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que forneçam as bases para responder questões fundamentais das práticas educativas dirigidas para formação humana. Questões que além de incluir o como ensinar, busquem analisar aspectos relativos ao que ensinar e para que ensinar.

No que se refere a formação inicial na LEdoC, os processos formativos devem se constituir nesses fundamentos e tendo a pesquisa como uma forma de objetivar as apropriações e, ao mesmo tempo, produzir significações sobre a atividade de ensino em escolas do campo dirigidas para formação humana. Ao produzir tais significações, abre-se a possibilidade do desenvolvimento da crítica racial sobre a prática social.

Portanto, se a intenção é proporcionar uma formação para a população campesina com as características acima apresentadas, é necessário pensar na formação docente para as escolas do campo nos termos de uma proposta contra hegemônica. Em outras palavras, é preciso pensar em uma formação docente na direção de uma educação que possa colaborar com projetos formativos de transição na direção da superação da sociabilidade vigente, aspecto que passa pela questão da produção de significações.

A partir da problemática exposta, definimos a seguinte questão de pesquisa: como se constitui a formação inicial docente na licenciatura em educação do campo que tem como intencionalidade a formação humana em uma perspectiva histórico crítica de seus discentes?

Com base no problema de pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar, em contexto de pesquisa-formação onto-crítica, o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigido para formação humana.

Buscando efetivar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar necessidades formativas de licenciandos dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica na LEdoC; expandir significações acerca das condições que precisam ser produzidas para o desenvolvimento de atividades formativas humanizadoras na LEdoC/EdoC; analisar a dialética apropriação-objetivação das significações produzidas nas práticas formativas dos licenciandos.

Nessa direção, propomos como tese, que **a formação inicial na LEdoC se dirige para formação humana em uma perspectiva histórico crítica, quando é mediada por uma teoria pedagógica crítico radical, que possibilita o desenvolvimento de significações da atividade de ensino, como condição para promover a compreensão da prática social para além da aparência fenomênica.** Tal tese, orienta-se nos seguintes pressupostos teóricos:

- 1- O ser humano não nasce humano, aprende a ser humano por meio da atividade vital do trabalho realizada em sociedade. Nessa perspectiva, o processo de hominização apresenta-se em sua gênese, em uma perspectiva histórico-ontológica imbricado à atividade educativa, na qual indivíduos educam outros indivíduos. (Marx, Engels 2011; Leontiev, 2004, Saviani, 2007; Saviani, Duarte, 2010);
- 2- A formação humana deve possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de suas máximas potencialidades – intelectuais, estéticas, afetivas, culturais, psicológicas, sociais – visando a transformação da prática social na direção da transição para superação da sociabilidade vigente e tem como locus preferencial a educação escolar, principalmente por meio do desenvolvimento do pensamento mediado por conceitos científicos, o que possibilita o reflexo psíquico da realidade objetiva para além da aparência. (Leontiev, 2004; Marques, Carvalho, 2019; Martins, 2013; Saviani; 2016; Vigotski, 2001);
- 3- A transformação da realidade material requer o conhecimento crítico das legalidades sociais e culturais, o que implica reconhecer as contradições, possibilidades e a liberdade relativa de escolha entre alternativas e os limites do complexo da educação formal (Lukács, 2018b; Engels, 2015);
- 4- As contradições presentes no desenvolvimento das forças produtivas na sociabilidade do capital guardam possibilidades de engendrar germes de formas contra hegemônicas de produção da existência humana. Os processos formativos de docentes para escolas do campo têm nessas possibilidades caminhos de realização de propostas na direção da formação humana (Cheptulin, 1984; Caldart, 2019).

Como método da pesquisa nos orientamos nos fundamentos teórico-metodológicos presentes no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia

histórico-crítica. A metodologia utilizada foi a pesquisa-formação onto-crítica, desenvolvida com quatro estudantes da LEdoC que realizavam estágio de regência supervisionado em escolas do campo. Como técnicas e instrumentos para produção de dados utilizamos a escrita técnico-crítica de projetos, relatórios; a narrativa crítica com a produção de diários formativos, seções de estudo crítico com encontros formativos com estudos de textos e a prática experimental de ensino com apresentação de microaulas. Os dados foram analisados a partir dos núcleos de significação.

Esta tese está organizada em seis seções. Esta introdução, apresenta a justificativa e motivos para realização da pesquisa, além do objeto de estudo, problematização, problema, objetivos e pressupostos da pesquisa.

Na segunda seção, “A materialidade da formação inicial docente na LEdoC: totalidade de múltiplas determinações e relações”, o objetivo foi analisar a constituição da LEdoC para compreender seu movimento, contradições, relação com outras formações materiais que compõe a realidade enquanto totalidade. Essa análise foi desenvolvida a partir de três seções secundárias: **As reverberações da crise estrutural na formação docente no Brasil; A LEdoC no contexto da crise estrutural do capital: gênese, movimento e contradições e A materialização da formação inicial na LEdoC nas pesquisas.**

Na terceira seção, “A formação humana em uma perspectiva histórico crítica: fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos”, buscamos analisar as contribuições da formação humana em uma perspectiva histórico crítica para a objetivação de práticas formativas contra hegemônicas na LEdoC a partir dos fundamentos analisados em três seções secundárias: Fundamentos filosóficos da formação humana na perspectiva histórico crítica e Fundamentos psicológicos da formação humana na perspectiva histórico crítica; Fundamentos pedagógicos da formação humana na perspectiva histórico crítica.

Na quarta seção analisamos os “Elementos teórico-metodológicos da pesquisa” com objetivo de elucidar o percurso metodológico objetivado nos instrumentos, técnicas e procedimentos para produção e análise dos dados, além da caracterização dos partícipes do estudo e o *lócus* de realização da pesquisa. A seção está estruturada em sete seções secundárias. Método da pesquisa; Pesquisa-formação onto-crítica na LEdoC; Lócus de realização da pesquisa e participantes; O processo formativo e de produção de dados da pesquisa; Os procedimentos de análise dos dados e Produção e identificação das necessidades formativas; Do movimento intranúcleo aos internúcleos: o processo de análise dos dados.

Na quinta seção, analisamos os núcleos de significação construídos a partir do corpus empírico produzido na pesquisa-formação onto-crítica. Essa análise foi dividida em três

subseções: As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo: “desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios”; Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo: “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente” e Ensinar para o desenvolvimento do pensamento: a constituição da atividade de ensino na LEdoC dirigida para formação humana no movimento internúcleo.

Pesquisar acerca da formação inicial na LEdoC na direção da formação humana é importante para desvelar suas contradições, seu desenvolvimento, as múltiplas determinações que a constituem como uma unidade da diversidade. Esse movimento permitirá uma intervenção na formação inicial de professores à medida em que favorecer a produção de significações sobre a educação escolar como mediação fundamental na formação de seres humanos mais desenvolvidos do ponto de vista do gênero humano.

Assim, esperamos que a pesquisa instigue reflexões sobre a importância da proposição de projetos formativos, articulando elementos concernentes aos fundamentos da EdoC com fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural na direção da formação de pessoas críticas, capazes de compreender melhor o mundo à sua volta, aspecto que contribui para práticas formativas constituídas na direção da transição para mudanças sociais qualitativas.

Na última seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa, nas quais nos reportamos aos objetivos do estudo, articulado aos elementos constitutivos da tese defendida na pesquisa.

## 2 A MATERIALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LEdoC: totalidade de múltiplas determinações e relações

*Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (Marx, Engels, 2011, 86-87).*

O objetivo desta seção é analisar a constituição da formação inicial docente na LEdoC para além da aparência fenomênica, ou nos termos de Marx (2008, p. 258) para além de “[...]uma representação caótica do todo.” Nesse sentido, visamos compreender a formação inicial de professores desenvolvida na LEdoC, na direção do que o filósofo alemão nomeia de “[...]uma rica totalidade de muitas determinações e relações.”

Analisar a constituição da LEdoC a partir desses pressupostos, requer compreender esse fenômeno em seu movimento, nas contradições que o impulsionam e na relação com outras formações materiais que compõe a realidade enquanto totalidade. Para concretizar esse objetivo, conforme epígrafe que abre esta seção, é preciso compreender as condições materiais nas quais os indivíduos produzem sua existência, o que requer, consoante Marx e Engels (2011a), uma dupla tarefa, adotar a realidade como ponto de partida e a abstração do pensamento na concreção dessa realidade.

Em relação ao primeiro aspecto, a realidade é compreendida como materialidade, tanto aquela produzida pelos indivíduos nas relações sociais de produção de sua existência, como as produzidas pelas gerações precedentes. Marx (2008) adverte sobre os problemas ao seguir outros caminhos na análise dos fenômenos investigados, como no exemplo das robinsonadas naturalistas cometidas pelos economistas políticos clássicos, incapazes de reconhecer o caráter histórico e social do ser genérico presente em um indivíduo isolado. Nesse sentido, ratifica a necessidade de o fenômeno ser analisado a partir da forma como as pessoas “[...] produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida”.

Em relação a concreção do pensamento, segunda tarefa para compreensão da totalidade em suas múltiplas determinações, significa entender que a realidade não se apresenta aos sentidos de forma imediata. O que se apresenta é somente uma forma aparente, espontânea, que representa uma abstração vazia de determinações. Como forma de superação dessa captação da realidade é fundamental compreendê-la a partir da relação singular-particular-universal,

movimento que busca realizar uma síntese da realidade como totalidade concreta, por meio de aproximações sucessivas.

Conforme Marx (2011a), essa dialética é unidade da diversidade, aspecto que comporta tanto características gerais – elementos comuns – como as distinções, mediados pelas relações e determinações que os ligam. Portanto, o caráter universal da realidade inclui tanto as abstrações comuns presentes em distintos fenômenos como as diferenças, o singular. Ao desconsiderar as diferenças, concentrando-se de forma isolada nos aspectos gerais do fenômeno, colocamos obstáculos para entender as relações sociais presentes.

A consequência é passar a compreender a prática social como sempre existente, naturalizando as formas como estão dispostas, compreensão extensiva aos indivíduos, como possuidores de uma essência a-histórica de caráter universal. Tal concepção de indivíduo e sociedade engendra na impossibilidade de buscar mudanças qualitativas, restando apenas, uma postura pragmática de adaptação conformada a uma realidade determinada de forma absoluta.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 89-90, grifo nosso), sobre essa lógica, asseveram que para Marx o singular e o universal coexistem no fenômeno, mas o primeiro sem os aspectos gerais, comuns é uma abstração vazia, enquanto o segundo concebido de forma isolada fica condicionado a um fenômeno aparente.

É preciso, portanto, ir à busca das múltiplas determinações e das relações numerosas para se alcançar a concretude do objeto ou fenômeno, alcançar o sistema de mediações que o determinam. O particular é a mediação dessa relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo, de modo que **o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações**. Por isso, Marx dirá que o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações.

Nesse movimento, com o objetivo de analisar a materialidade do objeto dessa investigação – a formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para formação humana – estruturamos essa seção em três seções secundárias. Na primeira, ao analisarmos a formação docente em meio à crise estrutural do capital, buscamos explicar como o complexo da educação, na relação de movente e movido com os demais complexos, instituiu-se no contexto de reordenamento social em propostas hegemônicas e contra hegemônicas de formação de professores. Na segunda, a partir da análise da gênese, movimento e contradições presentes na constituição da LEdoC, visamos ampliar a explicação da sua relação com outros complexos sociais, em particular, com as relações sociais de produção da vida no campo, evidadas dos rebatimentos da crise estrutural do capital e da luta de classes presente nas contradições entre agricultura camponesa e agronegócio. Finalizamos a seção, com o estado

da arte sobre nosso objeto de pesquisa, com objetivo de colaborar na sua materialização a partir de pesquisas desenvolvidas sobre a formação docente na LEdoC realizadas com base nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

## **2.1 Crise estrutural do capital e perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas de formação docente no Brasil**

A crise estrutural do capital produz retrocessos em relação às conquistas relativas dos movimentos da sociedade civil organizada na correlação de forças com os blocos que compõe o poder. No que diz respeito ao complexo da educação esse processo apresenta uma dupla implicação.

Em um primeiro momento, situam-se as reformas neoliberais, que retiram os avanços relativos conquistados no período de expansão do capital, pós-segunda guerra mundial, expressando-se no reordenamento da política educacional, principalmente nos países situados na periferia do capitalismo. No segundo momento, observamos um aprofundamento dessas reformas, principalmente a partir do impeachment de 2016<sup>6</sup>, assumindo características ainda mais destrutivas. A partir de 2019, com o governo de extrema direita, essa realidade se agrava, ao acrescentar um ingrediente ainda mais devastador, ataques contínuos ao financiamento da educação e uma cruzada contra a universidade na esteira das ofensivas contra a educação, ciência e cultura. Tal cenário, coloca em risco a formação docente na LEdoC e a perspectiva de erigir um projeto contra hegemônico de formação docente.

De acordo com Meszáros (2011), as reformas econômicas e sociais empreendidas a partir do final da década de 1970, são tentativas de reordenamento do capital em crise. Instalada nos primeiros anos da década de 1970, a crise estrutural do capital interrompe o projeto de assegurar a todas as pessoas as benesses do Estado de bem-estar social – *Welfare State*. Observa-se a partir de então, a impossibilidade de manter as concessões e ganhos relativos, que a classe trabalhadora conquistou. Agora, o Estado passa a se encolher para o social na tentativa de fugir da crise, abrindo caminho para o mercado ditar a nova ordem, é o momento das reformas (Meszáros, 2011).

---

<sup>6</sup> Dentre outros ataques, o governo que assume o poder após o impeachment sanciona a Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, afetando diretamente os investimentos na educação.

No entanto, não são mais reformas, compreendidas como uma tentativa de buscar melhores resultados, aperfeiçoando a realidade, mas uma contrarreforma, que retira conquistas efetivadas já alcançadas pela classe trabalhadora. O capital passa a usar a velha roupagem liberal ajustada à nova moda da estação de crise estrutural, que diferente das tendências de curta duração, ocupa lugar permanente e de progressivo aprofundamento, exigindo uma nova configuração, a do Estado neoliberal.

O neoliberalismo, se contrapõe ao período marcado por um modelo de produção fordista/taylorista, que seguia um padrão rígido e hierárquico aplicado nas linhas de montagem. Esse modelo produtivo, funcionava a partir de uma tecnologia que utilizava máquinas pesadas, “[...] que apontava para a produção em massa, para um consumo em massa [...]” (Behring, 2008, p. 34).

Com o período de recessão na economia, agrava-se a queda das taxas de lucros exigindo uma reorganização da produção. O ohnismo/toyotismo, conforme Behring (1998), e sua produção flexível, com mudanças na microeletrônica, altera a base técnica, a partir da junção do computador com a máquina, substituindo o caráter hierárquico e rígido do taylorismo/fordismo. Assim,

[...] cria-se a possibilidade de automatizar a produção em pequena escala, **quebrando ainda mais o saber/poder do trabalhador na operação das máquinas – o programador de controle numérico computadorizado passa a ser uma força de trabalho de importância estratégica nas empresas.** Nessa nova forma produtiva, forja-se uma articulação entre descentralização produtiva e avanço tecnológico por meio da rede microeletrônica de informações. Contrapondo-se à verticalização fordista, a produção flexível é, em geral, horizontalizada/descentralizada. Trata-se de terceirizar e subcontratar uma rede de pequenas/médias empresas, muitas vezes até com perfil semiartesanal e familiar. (Behring, 1998, p. 34-35, grifo nosso).

Conforme o excerto em destaque, a automatização da produção amplia ainda mais o caráter alienante do trabalho explorado nas fábricas. Se na passagem do sistema feudal para o capitalismo, o trabalhador foi expropriado tanto do produto do trabalho como do conhecimento necessário para realizá-lo, agora lhe é retirada até mesmo a possibilidade de operar as máquinas, de vender sua força de trabalho.

De acordo com Saviani (2019), o ohnismo/toyotismo, passa a exigir um novo perfil do trabalhador, para atender a produção flexível direcionada a nichos específicos e cambiantes. Nessa nova conformação, não teria mais espaço para a produção em larga escala para a formação de grandes estoques para o consumo em massa, agora o padrão a ser seguido é o

*justim-time* – fazer apenas o trabalho necessário. Assumindo essa mesma direção, a educação sistematizada forma para a flexibilidade e polivalência.

Analisando a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2019, p. 47), coloca o período de 1969-2001, como predomínio da concepção produtivista da educação, que teve como maior expressão a teoria do capital humano. Nessa concepção, predominava a “[...] ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade”.

Na década de 1990 a teoria do capital humano assume uma faceta distinta do período anterior, pois ao invés de formar para o pleno emprego, a formação escolarizada mais do que nunca é centrada no indivíduo para a competição. No entanto, ao invés de promover o desenvolvimento do indivíduo ampliando suas capacidades, essa formação visa antes de tudo, adaptá-lo ao mundo do trabalho em constante transição. Ou seja, ao invés de uma formação sólida, uma formação fluida e cambiante nos parâmetros dos modelos produtivos.

Entram em cena então, velhas perspectivas pedagógicas sob um novo invólucro, mas na essência, vinculadas a reprodução do modelo neoliberal. Duarte (2001, p. 36), denomina essas teorias de pedagogias do aprender a aprender e tem na sua essência características que podem ser sintetizadas em quatro posicionamentos valorativos em relação a educação. O primeiro compreende que “[...]são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiência”. Duarte (2001, p. 36). Como corolário, está a compreensão que aprender sozinho possibilitaria desenvolver a autonomia, enquanto a aprendizagem pela transmissão do conhecimento por outra pessoa, seria obstáculo para esse desenvolvimento. O autor resalta, que não se trata de negar a importância da educação desenvolver a autonomia, mas não compreender que é a transmissão do conhecimento sistematizado em seus mais elevados graus que possibilitam esse desenvolvimento.

O segundo posicionamento, refere-se a maior importância dada ao desenvolvimento de um método “[...]de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. (Duarte, 2001, p. 36-37). Conforme o autor, esses dois posicionamentos estão inter-relacionados, pois o primeiro entende, que o aprendizado independente é mais relevante do que quando resultado da transmissão e o segundo, compreende que o método para construir o conhecimento é mais importante do que o conhecimento que foi produzido historicamente.

O terceiro posicionamento, define como genuinamente educativa a atividade que volta-se a atender interesses e necessidades individuais dos alunos. A relação com os outros posicionamentos reside no fato

que além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...]. Duarte (2001, p. 37).

A educação funcional referida pelo autor, diz respeito a teoria formulada por Claparede, que compreende o processo de aprendizagem por etapas relacionadas a vida, numa dimensão restrita ao imediato, ao cotidiano. Essa perspectiva é uma dos fundamentos da escola nova.

O último posicionamento valorativo diz respeito a função da educação preparar o indivíduo para as transformações de uma sociedade mutável, superando modelos tradicionais que se referem a uma sociedade estática ultrapassada na qual os conhecimentos são efêmeros. Ou seja, “[...] um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” Duarte (2001, p. 37).

Pelo princípio de adaptação dos indivíduos a dinâmica da sociedade moderna e do mercado, essa teoria pedagógica passa a se fazer presente nas políticas educacionais, produto das reformas neoliberais que tiveram a presença ativa de organismos representantes do capital. Conforme Jimenez; Mendes Segundo, (2015), o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura (UNESCO), instituíram a política de Educação para Todos (EPT), que passa a balizar, por meio de diretrizes, políticas educacionais formuladas a partir da década de 1990 nas conferências mundiais de educação. Os organismos responsáveis pela EPT atribuem à educação responsabilidade pela solução dos problemas sociais e pelas distorções causados em decorrência da globalização e da crise do capital.

Na Conferência da Tailândia, foi elaborada a Declaração de Jontiem, quando a Unesco representando o BM, passa a supervisionar e intervir na educação em todo mundo, nas suas mais variadas dimensões “[...] desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação” (Carmo, Gonçalves, Mendes Segundo, 2015, p. 107).

Consoante as autoras, no Brasil, essa Conferência influenciou de forma decisiva na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nos mais diversos níveis e modalidades. Essas políticas, compreendem que para se adaptar a um mundo globalizado, é necessário desenvolver competências e habilidades que colaborem para inserção na nova configuração social, dinâmica e cambiante, cabendo à educação escolar a formação do cidadão com condições de se ajustar a esse novo ordenamento social. É nesse contexto que ganha cada vez mais centralidade o ideário pedagógico configurado a partir do modelo de desenvolvimento de competências.

Esse modelo, de acordo com Carmo, Gonçalves, Mendes Segundo (2015, p. 109) presente na Declaração de Jontien traz “[...] repercussões sérias e definitivas no campo da formação docente e no pensamento pedagógico brasileiro”. No documento, são definidas as quatro aprendizagens a serem perseguidas nos projetos formativos – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Essas aprendizagens são consideradas os pilares para a formação em qualquer nível e modalidade de educação.

Grosso modo, o conjunto dos documentos, diretrizes e orientações da política de EPT, formuladas a partir das conferências internacionais de educação iniciadas em Jontien na Tailândia em 1990, busca equacionar os problemas tomando a educação como panaceia para todos os problemas gerados pela crise estrutural do capital. Isso ocorre, buscando arrefecer as críticas as relações sociais de produção presentes e imputando a ações individuais as soluções para os problemas enfrentados. Nesse sentido,

[...] o investimento na formação docente é compreendido como fundamental para preparar os jovens para enfrentamento dos desafios postos pela proclamada sociedade do conhecimento, contribuindo, ainda, para a compreensão e o domínio do fenômeno da globalização, o que, em última instância, favoreceria a coesão social. (Carmo, Gonçalves, Mendes Segundo, 2015, p. 107)

Portanto, trata-se de uma tarefa colossal dada à educação por meio da formação docente. Ao não apontar as causas histórico-sociais que envolvem aspectos estruturais, a responsabilidade recai agora sobre os ombros dos docentes. Com efeito, a partir de então, “[...] o papel de protagonista do sucesso ou fracasso no cumprimento das metas de EPT e novos paradigmas na formação docente são lançados, tais como o apoio a uma formação aligeirada,

flexível e à distância, marcada pelo ideário do aprender a aprender” (Mendes Segundo; Chaves; Paiva; Barros, 2015, p. 172).

Esse ideário tem se constituído, conforme Duarte (2010, p. 33) a partir da década de 1990 uma quase total hegemonia nos debates sobre formação docente no Brasil. Nesse âmbito tem assumido maior evidência

[...]o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar.

A negação da educação tradicional nessas teorias, representa a negação da importância da transmissão de conteúdos para a formação. Grosso modo, as consequências é a precarização da formação das classes populares, com o aligeiramento da formação e a redução do currículo. Tais mudanças na formação docente vão ao encontro do tipo e indivíduo que se pretende formar e os aspectos econômicos e sociais.

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição. (Martins, 2010, p. 15).

No que diz respeito à formação docente, a autora enfatiza os prejuízos da subsunção da educação aos condicionantes do capital, uma vez que o resultado da prática educativa se configura no processo de formação humana dos indivíduos, que para efetivar-se, prescinde da mediação do signo cultural. Como consequência, temos um saber tomado sob a “[...] forma ‘valor’ e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria. A ser consumido, até mesmo, sob o emblemático slogan do ‘aprender a aprender’ (Martins, 2010, p. 19). Esse dístico, para a autora, expressa algo que não pode se efetivar – indivíduos que jamais poderão aprender objetivamente – uma vez que não lhes são assegurados a independência intelectual. Isso ocorre, segundo Martins (2010), porque o foco na formação está na intensificação do desempenho em uma perspectiva pragmática de caráter quantitativo.

Essa característica pragmática de acordo com Silva (2011, 2018) é engendrada pela hegemonia da denominada epistemologia da prática com forte presença no Brasil a partir da década de 1990. Tal epistemologia, conforme a autora está centrada na prática docente, no seu

fazer cotidiano em sala de aula e na possibilidade desse saber tácito vir a ser fonte de pesquisa e reflexão docente no sentido de aperfeiçoar sua atividade cotidiana. É a partir desse movimento, conforme a autora, que assume centralidade nas discussões sobre formação docente no Brasil a questão do professor reflexivo e do professor pesquisador.

A epistemologia da prática surge como crítica a racionalidade técnica presente na formação docente, que entre outras características, apoia-se em um modelo de formação que separava a formação específica (teórica) da formação pedagógica e da prática educativa. Nesse sentido, surge como:

[...] saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sociopolítica. (Silva, 2011, p. 21-22).

Entretanto, a epistemologia da prática, ao propor superar a dicotomia teoria e prática, não ultrapassa os limites da lógica formal presente na formação docente. Se na racionalidade técnica, a prevalência é na teoria, na formação específica, em um saber eivado de uma pretensa neutralidade objetiva, na racionalidade prática, a ênfase recai nos saberes pedagógicos, nos saberes tácitos constituídos na prática docente. O resultado da prevalência do segundo modelo na política de formação docente é uma predominância de práticas formativas pragmáticas de caráter tecnicista, que não conseguem relacionar elementos da realidade em sua totalidade, ou seja, não ultrapassam o caráter fenomênico da prática social.

Saviani (2009, p. 151), ao analisar a formação docente no Brasil identifica a contraposição de dois modelos formativos. O primeiro é o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, cuja ênfase é centrada na apropriação dos conhecimentos específicos correspondentes à matéria que o docente em formação irá ministrar. O segundo é o modelo pedagógico-didático, compreendendo que a formação docente só é completa quando se concretiza a formação pedagógico-didático. Conforme o filósofo paulista, essa disputa enseja um dilema, cuja raiz, encontra-se na [...]dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem (Saviani, 2009, p. 151).

Essa realidade, aponta para a necessidade de superação das dicotomias isoladoras que impõe centralidade na racionalidade técnica ou na racionalidade prática. Ao pensarmos em alternativas, não se pode deixar de considerar a forma hegemônica de constituição da formação

de professoras/es no Brasil, que mesmo assumindo uma perspectiva crítica, como em algumas propostas formuladas no âmbito da epistemologia da prática, na essência, colaboram para reproduzir a lógica neoliberal presente nos modelos de formação.

Sob um prisma dialético, a alternativa para superar as dicotomias e os impactos negativos na formação docente estaria na consideração de elementos positivos presentes nas concepções de formação docente no Brasil. Nessa direção, uma concepção de formação docente deve articular aspectos presentes nos modelos dos conteúdos culturais cognitivos e pedagógico didático (Saviani, 2009); e da racionalidade técnica e racionalidade prática (Silva, 2011). Essa alternativa, propõe superar por apropriação, elementos constitutivos dessas concepções de formação docente, elaborando uma nova síntese, o que exige uma análise crítica sobre a formação docente.

No entanto, é necessária atenção para a forma geral como o adjetivo “crítica” vem sendo comumente empregado nas propostas de formação docente. No caso de abordagens vinculadas a epistemologia da prática, embora a crítica à racionalidade técnica seja acertada, passa a se configurar uma perspectiva de formação pragmatista, de caráter adaptativo. Na produção desta tese, embasados no materialismo histórico-dialético e em teorias que tem como base essa fundamentação teórico-metodológica, defendemos uma concepção contra hegemônica de formação docente a partir dos princípios delineados na Figura 1.

Figura 1 - Formação docente contra hegemônica em uma perspectiva crítico-radical



**Fonte:** Autor da pesquisa

O caráter radical da crítica é tomado de forma análoga ao empreendido por Tonet (2005) em relação à questão da cidadania. Isso implica, compreender os limites da esfera da educação, contudo, sem desconsiderar suas possibilidades relativas. É no campo dessas possibilidades, que em um movimento dialético essa concepção de formação visa superar perspectivas isoladoras que separam o aspecto instrumental e prático, conteúdo específico e pedagógico didático, na formação docente.

A **realidade concreta**, refere-se ao contexto no qual formadores e participantes do processo formativo estão inseridos. O concreto aqui mencionado, concernente a compreensão da realidade a partir das suas múltiplas determinações, ultrapassando a dimensão aparente em que se apresenta. Portanto, é o concreto pensado (Marx, 2011a; Kotic, 2002).

Em relação a formação inicial docente na LEdoC, isso implica conhecer aspectos relativos à cultura, comunidade, escolas, trajetória formativa dos licenciandos, assim como a relação desses aspectos com a totalidade. Na dialética particular-singular-universal, isso permite compreender, que aspectos subjetivos, relativos a cada indivíduo, tornando-o único, relaciona-se com o universal, mediado pela particularidade, presente na realidade concreta. De acordo com Saviani (2011, p. 121), a compreensão do aluno de forma concreta, diz respeito a suas necessidades e os instrumentos necessários para seu desenvolvimento.

Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. (Saviani, 2011, p. 121).

O autor em tela, aborda um aspecto fundamental em relação a compreensão do aluno de forma concreta, as circunstâncias que ele se encontra, pois condicionam a forma como ele atua na prática social. Isso significa, que o processo formativo deve assegurar os instrumentos necessários para o desenvolvimento dos discentes. São esses instrumentos que possibilitam o desenvolvimento da criatividade com potencial transformador, daí a atenção ao conhecimento sistematizado presente no conteúdo escolar, compreendidos como instrumentos que mediam essa formação. Portanto, “[...]a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.” (Saviani, 2011b, p. 71).

Na formação inicial docente isso inclui aspectos relacionados a sua área de atuação, ao conhecimento pedagógico e aos fundamentos da educação. Esses conhecimentos abrem a

possibilidade para que possam ser construídas significações da atividade de ensino com horizonte no desenvolvimento das máximas potencialidades do gênero humano.

Na concepção contra hegemônica em uma perspectiva crítico radical de formação docente, esse conjunto de conhecimentos é nomeado de **conhecimento objetivo** e representa os instrumentos necessários para mediar a atividade docente dirigida para formação humana. Esses instrumentos são apropriados e objetivados na **atividade formativa de caráter emancipatório**.

Essa atividade é compreendida consoante Tonet (2012) como ações a serem realizadas com horizonte na emancipação humana. Isso significa, que o conhecimento objetivo a ser apropriado e objetivado deve mediar a compreensão da atividade de ensino como aquela capaz de propiciar a compreensão da realidade para além da aparência, ou seja, de forma concreta. No caso específico da educação, isso significa compreender o caráter histórico das ações e produções humanas, o que inclui o próprio conhecimento objetivo. Essa compreensão crítica, por sua vez, possibilita desenvolver uma crítica radical da realidade, que passa a ser concreta. É nessa direção que a atividade crítica de caráter emancipatório reconhece o caráter relativo da esfera da educação. Isto é,

[...]a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca da liberdade humana (Marx, 2010). Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção. (Silva, 2011).

Portanto, consoante a autora em tela, a educação forma a consciência crítica, que capta as legalidades naturais e sociais presentes na realidade. É essa compreensão que orienta as ações humanas. Dessa forma, reafirmamos que a autonomia dos indivíduos ou mesmo a emancipação não se pode ocorrer pela via da educação, essa é uma análise idealista. Contudo, a educação pode contribuir com o desenvolvimento de uma consciência crítica da prática social, que por sua vez, ao plasmar-se em práxis revolucionária, tem a possibilidade de superar a sociabilidade vigente e assim assegurar tal autonomia e emancipação. Portanto, uma perspectiva crítico radical de formação docente, distancia-se tanto de uma compreensão de emancipação garantida pela via da educação (idealista) como de uma perspectiva (reprodutivista), que nega qualquer possibilidade da educação contribuir nessa direção.

A concepção de formação docente crítico radical ainda adota como princípio a pesquisa **como produção do conhecimento teórico**. Nos fundamentamos na análise de Silva

(2011), ao defender a pesquisa como elemento constitutivo da formação docente em uma perspectiva omnilateral, significa ultrapassar os limites da pesquisa compreendida sob o prisma do paradigma do professor pesquisador. De acordo com a autora, nesse paradigma, a uma distinção entre pesquisa acadêmica e a pesquisa realizada pelo docente, caracterizada pelo espelhamento direto na prática dos resultados da pesquisa realizada pelos docentes; pela separação da pesquisa docente da pesquisa social geral e do conhecimento acadêmico; pelo abandono de uma explicação totalizadora da realidade, que torna impreciso a distinção entre conhecimento científico e senso comum.

Silva (2011) se contrapõe a essa perspectiva de pesquisa, ao não identificar um processo de análise e nem elaboração de categorias, fato que engendra a valorização de aspectos subjetivos em detrimento dos objetivos, rompendo com a dimensão dialética e histórica da relação sujeito e objeto. Ao valorizar os aspectos subjetivos, a perspectiva do professor pesquisador permanece no cotidiano, na aparência dos fenômenos, no seu caráter imediato e pragmático.

Ao se contrapor ao paradigma do professor reflexivo, Silva (2011) defende a pesquisa na formação docente em um sentido específico, ou seja, vinculada ao campo da ciência, que se caracteriza pela busca de um conhecimento que possa superar o caráter imediato e aparente dos fenômenos da realidade, ou seja, da sua pseudoconcrecidade, por meio de um método preciso que possibilite uma aproximação do fenômeno a ser conhecido. Portanto, ao se reivindicar a pesquisa como integrante de projetos de formação docente, está se pensando em

[...]um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação. (Silva, 2011, p. 28).

Portanto, projetos constituídos a partir de uma perspectiva contra hegemônica de formação docente, devem incidir nas significações dos professores acerca do ensino e aprendizagem. A atividade de ensino constituída a partir dessa concepção de formação docente, compreende a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento de um pensamento categorial. Tal pensamento, por sua vez, é condição para compreensão da realidade para além da aparência, a partir de sucessivas aproximações na direção da essência dos fenômenos e objetos que a compõe.

No entanto, a própria lógica de subsunção da educação ao capital, impõe muitos obstáculos na efetivação de projetos formativos nessa direção. Isso denota, a importância de se

buscar implementar desde a formação inicial docente processos formativos que incidam sobre as significações dos licenciandos em formação. Por conseguinte, os processos formativos de caráter emancipatório, devem buscar em meio as determinações da lógica vigente, desenvolver atividades formativas de caráter emancipatório dirigida para formação humana.

Um exemplo dessa possibilidade relativa é observado no movimento da realidade, na correlação de forças entre classes antagônicas, em avanços que representam conquistas relativas. É importante compreender essas conquistas nos limites permitidos para a própria reprodução da lógica vigente, mas, que na contradição do real, no seu movimento, possibilitam a construção de germes de possíveis caminhos para uma transição na direção de mudanças qualitativas.

Foram exatamente essas conquistas relativas para a classe popular os alvos do golpe de 2016. Observa-se a partir de então um dismantelamento e destruição das forças produtivas. Em meio a essa ofensiva a educação aparece na mira. De acordo com Taffarel e Beltrão (2019, p. 92) os ataques a essa esfera social justifica-se por 3 motivos: “[...] (a) consistir num componente do salário indireto, por (b) representar possibilidade de espaço para a reprodução do capital, através de diferentes formas de privatizações, e por (c) favorecer a implementação do projeto pedagógico hegemônico”.

Por conseguinte, a intenção de retirar ganhos da classe popular é reduzir gastos com o social e elevar os lucros do capital. As privatizações abrem espaço para o capital explorar outros setores e no caso da educação, colabora com projetos formativos que assegurem a reprodução do capital. Essa realidade atinge a educação de forma geral e, de forma mais específica à universidade pública, que passa a ser um dos alvos preferenciais, colocando em risco a formação da classe popular em nível superior, incluindo aí, a formação docente na LEdoC.

No âmbito da ofensiva à educação, conforme Leher (2019), o ataque à universidade integra as ações do bloco que assume o poder a partir de 2019, que além da educação, inclui a ciência e cultura como foco. Para o autor, essa ofensiva poderia se apresentar como paradoxal, dado a presença nesse bloco de representantes dos banqueiros, organizações financeiras, empresários atacadistas e do agronegócio, setores apresentados como modernos, internacionalizados, com pretensões globais, sob os quais não cairia bem a pecha negacionista de caráter irracional. Contudo, o aparente paradoxo, para Leher (2019), apresenta-se em estreita relação com elementos necessários para a reprodução da lógica vigente de destruição dos avanços relativos conquistados pela classe trabalhadora.

O autor aponta para interesses pragmáticos no apoio a uma pauta que atinge a democracia, direitos humanos e, mesmo com seus limites, a própria expertise nacional

constituída a duras penas. A estratégia de alguns integrantes do bloco no poder é adotar uma postura cínica frente às atitudes do chefe do executivo, classificando-as como mero arroubos de sua espontaneidade. Esse comportamento não surpreende, pois o que realmente interessa “[...] é que a pauta econômica e social efetivada pela violência, pela truculência e pelo irracionalismo é a necessária para o Brasil superar a crise, ou melhor, para elevar a taxa de lucro médio dos capitalistas no país.” (Leher, 2019, p. 14).

O preocupante, conforme o autor, é a atitude desse bloco em acreditar em um Estado numa perspectiva do capitalismo mundial alijado da educação, ciência e cultura. Em outras palavras, no contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital é necessário redimensionar os avanços obtidos, assim como o nível de exploração no capitalismo dependente. Portanto, consoante Leher (2019), o esvaziamento da ciência presentes nas várias instâncias do governo federal, como nos órgãos responsáveis pelo meio ambiente, educação, economia, pesquisa é algo fundamental para os fins estabelecidos pelo bloco atual no poder, uma espécie de recalibragem das ações empreendidas.

**Recusando as evidências científicas, em favor dos fatos alternativos, os dirigentes pretendem driblar a realidade objetiva em prol de um mundo concebido por seitas e por capitalistas ávidos por novas fronteiras e escalas de negócios,** seja extraindo minérios em territórios indígenas, seja promovendo queimadas na Amazônia para abrir caminho para pastagens, quer desregulamentando os direitos trabalhistas até um nível próximo ao da servidão, quer deslocando o fundo público da seguridade para bancos e fundos de investimentos. (Leher, 2019, p. 16, grifo nosso).

Estão postos no excerto acima, em sua essência, motivos para a política de destruição implementada pela extrema direita no Brasil, desvelando os interesses de parte do bloco que a sustenta. Quanto aos demais integrantes do bloco (fundamentalistas religiosos e seguidores de Olavo de Carvalho), Leher (2019) traz uma multiplicidade de motivos, que tem como pano de fundo, a guerra contra o comunismo representado pela China e contra o chamado marxismo cultural.

Como a universidade situa suas práticas a partir de uma racionalidade embasada na ciência, está entre os alvos dos ataques. As investidas, materializam-se nos cortes severos dos gastos necessários para a manutenção das instituições, o que afeta políticas de permanência no ensino superior, incentivo à pesquisa, alimentação dentre outras atividades básicas para o funcionamento da instituição e para o atendimento do público da classe popular.

Com a pandemia um outro fator corroborou para a precarização da formação inicial docente, o ensino remoto. Para Saviani e Galvão (2021, p. 39), o ensino remoto se trata de uma

falácia, que na essência, busca efetivar a formação a distância no ensino superior, atendendo a interesses privatistas.

A docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma ‘saída’ para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal.

Acelerando ainda mais o processo de educação como mercadoria no ensino superior, as reformas assumem um caráter ainda mais destrutivo. No caso da formação inicial de docente temos a aprovação da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação) com previsão para implantação nas IES até o final de 2022. De acordo com Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020) esse novo reordenamento propõe a verticalização entre a formação na educação básica e a formação de professores. Um olhar superficial para a proposta, identificaria como positiva essa orientação. Contudo, ao analisarmos que o alinhamento é a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a sua fundamentação na pedagogia das competências, percebemos uma precarização ainda maior da formação inicial docente no Brasil.

No que diz respeito à LEdoC, o aprofundamento da precarização da formação inicial docente e o ataque à universidade se constituem como obstáculos a sua continuidade. Isso ocorre pela forma como está organizada, na qual depende da manutenção das políticas de permanência e acesso de estudantes que vem de comunidades campesinas para a universidade, precisando de apoio institucional para realizar a formação. Mesmo com seus limites, essas políticas ainda são imprescindíveis para a oferta dessa licenciatura à população do meio rural. É em meio a essas contradições que se encontra a LEdoC no Brasil.

## **2.2 A LEdoC no contexto da crise estrutural do capital: gênese, movimento e contradições**

Nesta subseção analisamos as reverberações da crise estrutural do capital na LEdoC. Tal análise, coloca em evidência, que no mundo, na realidade, todos os fenômenos estão simultaneamente isolados e ligados. Em outras palavras, os fenômenos em determinadas relações estão ligados e em outras não, “[...] neles são produzidas tanto mudanças que supõem

outras correspondentes em outros fenômenos, como mudanças que não implicam absolutamente em correspondentes (Cheptulin, 1982, p. 177).

Dito de outra forma, a modificação no primeiro fenômeno implica a modificação no segundo fenômeno. No isolamento as alterações em um dos fenômenos não implicam mudanças no segundo. A formação docente, mais precisamente, a formação inicial na LEdoC tem relação com outros fenômenos, relação de interdeterminação e de autonomia relativa. Portanto, isso implica, entre outros aspectos, considerarmos a ineliminável relação entre LEdoC e EdoC e no movimento de contradição, as perspectivas hegemônicas de educação e sociedade.

A EdoC é resultado das lutas travadas pelo movimento social do campo na correlação de forças estabelecidas sob a lógica do capital. Nesse cenário, desenrola-se a disputa entre contrários antagônicos, com concepções de trabalho, ser humano, sociedade e educação bem distintas.

De um lado, uma visão constituída a partir da lógica do agronegócio, na qual o indivíduo e o campo são considerados ferramentas na direção da busca incessante pelo lucro. No outro polo, uma perspectiva na qual o indivíduo é considerado na sua relação metabólica com a natureza, com o campo, produzindo sua existência atendendo às necessidades humanas. Se na primeira concepção, a educação como formação omnilateral é dispensável, assim como o próprio cuidado com o ser humano e a terra, pois são apenas fonte para ampliar o lucro, no segundo projeto, a educação é fundamental, pois possibilita compreender de forma crítica a realidade na qual se desdobra a história em seu movimento contraditório para além da aparência.

Nos termos utilizados por Kosic (2002), é nesse real aparente ou na pseudoconcreticidade que o projeto do agronegócio se apresenta como representante da única forma de desenvolvimento possível de produzir a existência humana no campo, uma espécie de ápice do progresso civilizatório alcançado.

Os defensores da lógica do capital, portanto do agronegócio, entendem que a mesquinhez, egoísmo e o insaciável desejo de expandir de forma incontável os lucros sem preocupação com o ser humano e a natureza não é corolário de uma ou outra forma histórica, na qual indivíduos em sociedade se organizam na produção de sua existência. Para essas mentes brilhantes, trata-se de algo relacionado a uma essência humana universal, logo inalterável, recusando-se assim, a aceitar uma alternativa à exploração do ser humano pelo ser humano.

De acordo com Lessa e Tonet (2011, p. 13), esse caráter único e eterno em que se apresenta a sociabilidade do capital, vai ao encontro de uma perspectiva conservadora expressa em inúmeras correntes filosóficas nas suas mais diversificadas representações e modos de

defesa da sociabilidade vigente, na qual “[...]cada uma a seu modo, concebem a vida social como uma luta entre indivíduos que são essencialmente mesquinhos, egoístas, individualistas e movidos pelo desejo de acumular propriedades”.

Contudo, no seu estudo sobre a sociabilidade do capital, Marx (2011b) esclarece que a essência humana não tem nada de natural, é antes de tudo uma produção histórica. Isso significa, que essa forma mesquinha, egoísta, individualista, que impulsiona a acumulação sem medida, é desenlace da forma sob a qual as pessoas se organizam socialmente para produzir sua existência. O filósofo alemão rechaça a perspectiva a-histórica de essência humana, como um desenvolvimento natural inescapável, sob o qual, o indivíduo se mostra como um arquétipo que estaria no passado. “Não como um resultado histórico, mas como ponto de partida da história. Visto que o indivíduo natural, conforme sua representação da natureza humana, não se origina na história” (Marx, 2011b, p. 55).

Expressão das lutas do movimento de contraposição à lógica do capital no campo, movente e movido da inter-relação dialética com os complexos sociais, a LEdoC como materialização de avanços relativos conquistados, fundamenta-se em elementos postos como possibilidade de colaborar com projetos na direção de uma transição para superação do metabolismo do capital, que a tudo subsume. É importante destacar, que o caráter relativo desses avanços efetivados pela LEdoC não diz respeito à qualidade ou à riqueza dessa conquista, síntese materializada das muitas lutas já empreendidas pelos movimentos sociais do campo, ao incluírem a educação contra hegemônica como pauta. O relativo diz respeito aos limites postos ao complexo educacional na inter-relação com os demais complexos sociais, impondo obstáculos a mudanças na sua radicalidade qualitativa.

Em tempos de retirada das conquistas alcançadas e da investida neoliberal de viés conservador e reacionário de extrema direita, assumir uma postura formativa em contraposição à sociabilidade vigente, mesmo nos limites das conquistas e avanços relativos é fundamental. Isso se evidencia com mais força ao constatarmos que não é somente a formação docente em geral e a LEdoC em particular que estão em risco nos ataques à universidade, educação, cultura, ciência, mas um conjunto de iniciativas que se colocam como alternativa contra hegemônica na direção de uma nova sociabilidade.

O ataque às universidades faz parte do mesmo movimento de desativação paulatina do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), **comprometendo a educação do campo e a viabilidade de novas bases tecnológicas para a pequena agricultura** (Leher, 2019, p. 16-17, grifo nosso).

O que se observa, são ações claras contra qualquer projeto que se contraponha à lógica do capital, no caso do meio rural, aquelas relacionadas a se pensar o campo, a produção agrícola, a educação escolar sob um prisma contra hegemônico – o das necessidades humanas – antagônico à perspectiva desenfreada da produção agrícola como mercadoria centrada no lucro, escopo da lógica do capital presente no campo.

No meio rural, essa forma de produção para exploração e destruição é um dos elementos presentes na questão agrária, manifestando-se entre outros aspectos mediante o agronegócio, representado na produção de *commodity* por meio da monocultura e da criação de gado. Para obter o máximo rendimento, diga-se, o maior lucro, o agronegócio se vale do uso de máquinas pesadas na mecanização da produção, do uso indiscriminado de agrotóxicos, do trabalho análogo à escravidão, dentre outras formas de destruição e exploração da natureza e do ser humano.

As consequências desse modelo, reverberam-se não apenas na população residente no meio rural, mas na população em geral. A Pandemia do Covid 19 tornou esses problemas mais perceptíveis, com o aumento do desemprego e retorno da inflação, em grande medida, impulsionada pela elevação dos preços dos alimentos. Essa realidade fez com que a produção de alimentos, valendo-se da alta do dólar, fosse direcionada para exportação, para as necessidades do capital, do lucro, ao invés de atender às necessidades humanas.

É importante destacar que o desenvolvimento das forças produtivas é necessário para ampliação da produção de alimentos e assegurar ao conjunto da população condições para a existência objetiva. Contudo, em relação ao maquinário e insumos agrícolas, tal desenvolvimento ao invés de estar atendendo as necessidades humanas – amenizar o trabalho penoso, liberando tempo e energia psicofísicas para o desenvolvimento de outras atividades fundamentais para a humanização, como estudo, lazer, atividades artísticas, dentre outras – vincula-se a reprodução do capital.

Destarte, é necessário compreender a importância do desenvolvimento das forças produtivas, como condição para superação do capital. Marx (2013, p. 610), ao analisar a passagem da manufatura para a maquinaria moderna na consolidação do capitalismo, chamou atenção para o tempo e experiência para que “[...]o trabalhador distinguisse entre a maquinaria e sua aplicação capitalista e, com isso, aprendesse a transferir seus ataques, antes dirigidos contra o próprio meio material de produção, para a forma social de exploração desse meio”.

A questão agrária que rebate no crescimento do latifúndio, somado a falta de investimento no pouco espaço que ocupa a agricultura camponesa, Faz com que os camponeses

migram para tentar sobreviver. Esse movimento provoca o esvaziamento do campo e, de forma ainda mais grave, faz com que parte desses trabalhadores que migram do campo, encontrem como única alternativa ocupações em monoculturas que ainda não foram amplamente mecanizadas, como no caso da cana-de-açúcar.

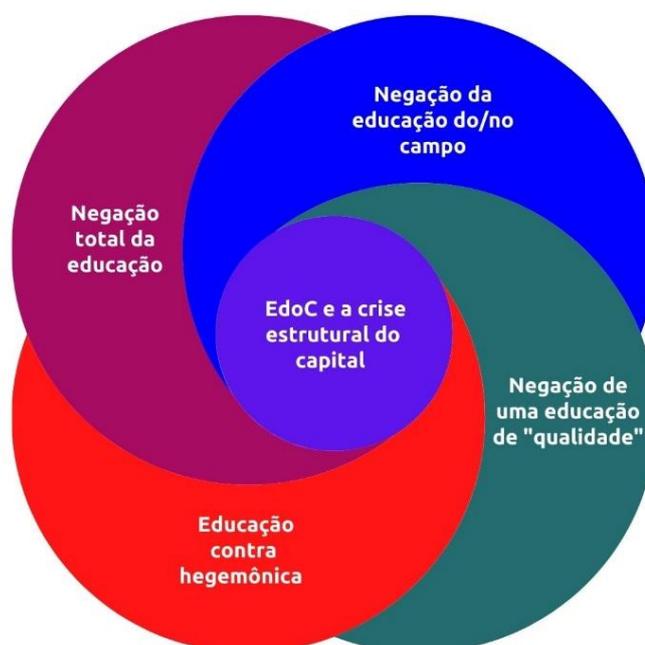
A introdução de insumos e tecnologias ‘poupadores do trabalho vivo’ levou a uma diminuição, mas não extinguiu a necessidade de trabalho manual. Na produção da cana-de-açúcar, esta necessidade é suprida por migrantes de todas as origens e pela força de trabalho instalada no interior da agricultura de base familiar, os quais, visando garantir a reprodução de seus grupos familiares se ‘submetem’ às experiências mais degradantes de trabalho humano, condições estas consideradas como análogas ao trabalho escravo (Costa, Silva, Santos, 2014, p. 3976).

O excerto em tela, aponta elementos concernentes aos rebatimentos da questão agrária. O primeiro desses elementos é a saída dos indivíduos das suas comunidades como alternativa ao desemprego, submetendo-se a condições de exploração análogas à escravidão. O segundo aspecto aponta para a falta de perspectiva de viver no campo, não apenas vendendo sua mão de obra para o agronegócio, mas também pela impossibilidade de trabalho na agricultura camponesa.

Em relação à educação escolar para a população do campo à questão agrária tem reflexos determinantes. Um desses reflexos é o esvaziamento de políticas para educação das áreas rurais observados, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014) desde a implantação de políticas de reestruturação do sistema agrícola no Brasil. Consoante às autoras, essa realidade fez até mesmo com que as ações centradas na perspectiva do ruralismo pedagógico se arrefecessem, em contrapartida, passou a ser concedido financiamento para grandes empreendimentos para mecanização da agricultura, concentração de terras, o que ficou conhecido como a “revolução verde”.

Na nossa análise, todo esse descaso histórico com a educação do campo gerou um movimento de negação em uma tripla dimensão – negação total da educação, negação de uma educação adaptativa, negação da educação no/do campo – mas que no movimento contraditório do real, nas correlações de forças de uma sociedade cindida em classes gerou também uma negação da negação – educação contra hegemônica – configurada pelos vários coletivos do campo ao proporem a educação do campo. A Figura 1 a seguir pretende objetivar esse movimento.

Figura 2 - EdoC como negação da negação da educação no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

A **negação total da educação** diz respeito ao número de analfabetos presentes na população campestre, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD/2019). De 11 milhões de analfabetos na população acima de 15 anos, 17,1% residem no campo, enquanto 4,9% residem na zona urbana. Ou seja, o número de analfabetos é três vezes maior na população do campo (Cruz, Monteiro, 2020).

A **negação da educação no/do campo** se refere desconsideração da cultura, dos saberes, da prática social, dos sujeitos do campo, aspecto já amplamente discutido e combatido pelo movimento por uma educação do campo (Arroyo, Molina; Caldart, 2004). Essa desconsideração é fruto do ruralismo pedagógico, da tentativa de impor um modelo pedagógico que não considere a prática social do campo, expressão da valorização do urbano em detrimento do rural.

A **negação da educação de “qualidade”** faz referência a uma negligência com a formação das pessoas do campo, expressando-se em uma formação que não atende nem mesmo a uma qualidade representativa dos padrões neoliberais. De forma geral, observa-se uma negação do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade e reverberado nos conteúdos escolares. Quando esses conteúdos são abordados, são tratados de forma negligente ou mesmo secundária, precarizando a formação. Isso pode ser observado nos resultados da avaliação de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, divulgados pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando a nota dos estudantes residentes no campo foi em média, 44 pontos menor em relação aos estudantes residentes na zona urbana (Brasil, 2020).

Esses dados revelam que a educação escolar ofertada à população camponesa não atende nem mesmo padrões de qualidade numa perspectiva produtivista neoliberal. Isso representa, que a política de responsabilização ou *accountability* (Brooke, 2006), consoante Freitas (2018) objetivada entre outros elementos por meio das avaliações externas e bonificação docente não consegue elevar os índices de “qualidade” da educação básica no campo.

A questão da negação de uma educação de qualidade é a evidência clara, que a classe popular, sobretudo a população do campo não teve acesso a uma educação tradicional, nos termos de uma educação essencialista humanista (Saviani, 2008) conteudista, quando muito, foi ofertado um arremedo de formação nos moldes de uma educação precarizada destinada às camadas populares dos centros urbanos.

Esse quadro, demonstra a importância do movimento da educação do campo, nas conquistas efetivadas na direção de promover a formação humana para a população camponesa, ou seja, uma **educação contra hegemônica**, que seria a negação da negação. Na seção anterior, pontuamos aspectos de uma concepção contra hegemônica de formação docente. Particularmente em relação a proposta do movimento da EdoC que se reverbera na LEdoC, aprofundaremos essa discussão nesta tese. No momento é importante destacar a necessidade de envidarmos esforços para efetivar essa formação em meio às contradições da sociabilidade do capital.

Nessa direção, chama atenção para um aspecto central nesse processo, a disputa de projetos formativos (Taffarel, Figueiredo, 2020) no âmbito dessa sociabilidade, o que se acirrou ainda mais com o governo de ultradireita que tomou posse em 2019, pendendo a balança mais ainda para o lado do capital, corroendo as conquistas efetivadas nos governos progressistas. Isso significa, que apesar da EdoC estar presente em documentos que balizam sua efetivação, isso não representa sua objetivação de fato. Nesse sentido, Santos (2018) adverte, que mesmo com os avanços relativos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024 – ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à garantia de qualidade da educação a ser oferecida à população do campo. Isso ocorre, segundo a autora, pelo fato de o documento não ter uma redação objetiva sobre as dezessete estratégias contempladas, impondo obstáculos nas ações a serem desenvolvidas pelo Estado.

A inexistência de metas específicas para a Educação do Campo demonstra seu desfavorecimento em relação à urbana. O contexto dessas estratégias sem previsão de

execução é motivo de preocupação no que diz respeito a sua viabilização, tendo em vista que as mesmas podem ser mantidas apenas em caráter documental, o que, inclusive, pode-se replicar nos Planos Municipais de Educação aprovados. (Santos, M. 2018, p. 206).

A falta de especificidade nas metas relacionadas à educação do campo, fator de limitação na definição das ações dos entes públicos em relação à educação do campo, representa claramente a estratégia neoliberal de encolhimento para o social, de negação de fato de direitos proclamados, ao passo que assegura formalmente alguns avanços visando arrefecer as reivindicações da sociedade civil organizada. As estratégias de encolhimento para o social, de assegurar direitos formais sem perspectiva de sua efetivação não é nenhuma novidade no âmbito de uma concepção neoliberal presente na educação. Contudo, no governo de extrema direita, até mesmo essa perspectiva formal, foi sofreu com os ataques diretos, de retirada desses direitos e de outras conquistas já efetivadas, conforme abordado por Leher (2019).

Dessa forma, em meio ao cenário devastador que enfrentamos é necessário manter a luta por esses direitos. Entretanto, é importante compreender esse movimento como tática para assegurar garantias mínimas, como mais um motivo para mobilizar a luta pela efetivação de fato de uma educação contra hegemônica, relacionada a luta para uma transição na direção de um projeto que tenha como estratégia a superação da sociabilidade vigente.

Se a destruição da natureza para exploração do capital, na sua ânsia pelo lucro, requer a eliminação dos organismos constituídos no Estado, que por meio da ciência, da educação, da cultura impõe obstáculos a essa escalada destrutiva, cabe indagar – que educação escolar é requerida nas relações sociais de produção sob a lógica do agronegócio, forma que opera cada vez mais por meio da mecanização da produção? Com efeito, constatamos, que no meio rural, a produção de commodity e sua expansiva mecanização necessitam cada vez menos de trabalhadores. Por conseguinte, não é absurdo a despreocupação com a educação escolar, ou mesmo sua oferta precarizada descomprometida com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, articulado com o modo de vida do camponês, as formas de produzir sua existência, sua cultura, uma vez que essa articulação se contrapõe à lógica do agronegócio.

A educação escolar destinada à classe trabalhadora no cenário de crise estrutural do capital, expressa-se então na deformação humana. Dito de outra forma, na retirada da oportunidade de uma formação na direção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, da apropriação da cultura historicamente produzida pelo conjunto da sociedade. Na particularidade da educação destinada à população do campo, essa deformação ou negação é ainda mais agudizada.

Isso implica, uma luta não apenas por um outro tipo de formação, alterando a forma, preocupada com a metodologia, com as estratégias. Mas uma formação erigida em contraposição a lógica do capital, lógica da negação da humanidade, à lógica da exploração do ser humano pelo ser humano e de destruição da natureza. Tal formação se assentaria nos termos de uma articulação entre a prática social dos indivíduos, sua realidade e o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, um conhecimento que sendo produto da relação social do ser humano com a natureza, produzindo a cultura e um mundo humano, colaboraria para sua compreensão para além da aparência. Mas sobretudo, uma formação comprometida com projetos de transição para superação da sociabilidade do capital.

Ao desvelar tais contradições, no que concerne a LEdoC, concentra-se os esforços em construir práticas educativas dirigidas para formação humana, nos termos de uma transição para emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, indagamos: que elementos presentes na LEdoC, apontam para a formação humana na direção de projetos de transição para superação da sociabilidade vigente? Acreditamos que analisar a gênese e desenvolvimento da LEdoC no Brasil nos permite iluminar essa questão.

De forma geral, a gênese da LEdoC está relacionada a uma política estatal, assegurada por um amplo processo de luta e mobilização de coletivos da sociedade civil organizada. Nesse sentido, destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como materialidade dessa política e como gênese da formação docente para o campo na LEdoC.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), o PRONERA foi criado em 1998 em meio a um intrincado e complexo contexto de correlações de forças reunindo experiências e ações formativas até então realizadas nos assentamentos do MST. Conforme as autoras, o programa desenvolveu ações formativas na alfabetização, nos níveis fundamental e médio para jovens e adultos alfabetizados e, conforme as demandas, cursos técnicos e superior para os trabalhadores assentados. A realização do projeto nas suas diversas ações formativas resultou no acúmulo de uma rica multiplicidade de práticas, colaborando assim, para o desenvolvimento da educação do campo no país.

Em relação à formação docente, as experiências advêm principalmente dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, que possibilitaram momentos de reflexão sobre as práticas, teorias desenvolvidas e “[...]sobre as novas estratégias formativas focadas no sujeito camponês, vinculadas a um projeto de campo, de sociedade, de ser humano (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 232).

Essa trajetória, consoante as autoras, culminou na inserção do PRONERA na oferta de cursos de nível superior para a formação docente nos anos finais do ensino fundamental e no

ensino médio, dentre esses cursos, registra-se o ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciado em 2005. A realização desse curso, bem como o conhecimento acumulado em outras práticas formativas, fundamenta a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

De acordo com Molina; Antunes-Rocha, (2014, p. 33), o processo experienciado com os educadores do campo na sua formação, “[...] com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo”. Tal experiência, conforme as autoras, enquanto política pública, é resultado de uma intensa mobilização dos trabalhadores do meio rural na sua luta por políticas específicas para formação docente no campo, já expressas em 2004 na II Conferência Nacional de Educação do Campo.

Em nível de MEC, essa mobilização e experiência construída a partir do PRONERA, faz com que em 2007, tenha início em quatro universidades no Brasil – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) – projetos pilotos com a LEdoC.

Essas primeiras experiências das licenciaturas nas universidades, de acordo com autora, alastram-se em 2008 e 2009 para outras universidades na forma de turmas únicas a partir de projetos especiais. Com a pressão dos movimentos sociais do campo, em 2012 os cursos passam a ter um caráter permanente e chegam a 42 em todas as regiões do Brasil, com 600 vagas efetivas para docentes e 126 para técnicos em concurso público (MOLINA, 2019).

Esses cursos passam a ser implementados tendo como base, conforme a autora, uma matriz curricular construída na experiência dos movimentos sociais na educação e da experiência piloto instituída na UFMG em 2005, que somam aproximadamente 10 anos de caminhada na formação de educadores do campo, aspecto que traz legitimidade na definição de um perfil docente para a LEdoC.

A LEdoC vem acumulando no seu percurso importantes experiências, que colaboram no projeto de formação humana para a classe trabalhadora, em particular para a classe trabalhadora do campo. De acordo com Molina (2019) esses elementos contribuem com a política de formação docente no Brasil, mais especificamente em quatro aspectos.

O primeiro elemento de contribuição elencada pela autora que integra a matriz formativa presente na LEdoC é a redefinição da função social da escola do campo. Para a autora, nessa matriz está presente a definição da concepção de ser humano, sociedade e educação. Tal definição, comporta explicitamente a contraposição a sociabilidade do capital, ou seja, a exploração do ser humano pelo ser humano. Ao expressar de forma clara em seu projeto

pedagógico tal definição, a LEdoC se posiciona na luta de classes do lado da classe trabalhadora, particularmente, dos trabalhadores camponeses.

Ao assumir essa direção, a função social da escola deve ser trabalhar para superar a lógica do agronegócio presente no campo, lógica dos grandes latifúndios, do esvaziamento das comunidades, da negação da escola voltada para a compreensão da prática social para além da aparência.

Enfrentar esse processo intensificado de concentração fundiária, expulsão do território e perda dos espaços de trabalho e de estudo e das condições da reprodução material de suas vidas exige dos camponeses o aprendizado de organização e resistência para poder continuar existindo e trabalhando de acordo com o que são, camponeses (Molina, 2019, p. 195).

A autora defende que a mudança da função social da escola deve ser erigida na direção de projetos de superação da sociabilidade vigente, de outras formas de compreender e produzir a existência objetiva. Nesse sentido, necessita-se com urgência “[...]cultivar e promover outras lógicas para esses trabalhos, no sentido de construir uma escola capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias à superação da lógica hegemônica de organização da sociedade” (Molina, 2019, p. 196).

A segunda matriz que contribui para a política de formação docente presente na LEdoC é a matriz ampliada de formação que parte das especificidades dos sujeitos a educar. A licenciatura busca formar educadores do campo para atuar na docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio a partir das seguintes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Ao organizar a formação de educadores nessa perspectiva, intenciona-se tanto superar a lógica fragmentada disciplinar, como ampliar a oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em escolas do campo. Para Molina (2019), ao se pensar a formação multidisciplinar por área, possibilita-se a ampliação da atuação dos educadores nas escolas do campo, expandindo o acesso à educação escolar nos níveis com maior defasagem.

Conforme a autora, a organização por área do conhecimento, ao possibilitar a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, amplia as relações dos indivíduos com a realidade do campo, aspecto central na relação dos conteúdos do conhecimento científico para compreensão da realidade local e das suas demandas. Esse aspecto colabora para a transformação da escola, historicamente vinculada a lógica urbana e de reprodução da sociabilidade do capital.

Em relação à necessidade do trabalho coletivo que a formação por área suscita, Molina (2019) aponta como uma importante contribuição da proposta formativa presente na LEdoC, pois no desenvolvimento de espaços para prática educativa por áreas do conhecimento, desenvolve-se alternativas para produzir e socializar o conhecimento científico produzido no coletivo de educadores.

Para a autora, o trabalho interdisciplinar viabilizado pelo trabalho coletivo na formação por área do conhecimento, desenvolve-se como expressão da própria materialidade, da inter-relação complexa das problemáticas presentes na realidade que se necessita compreender para transformar.

Assim, o que começa como exigência acaba evoluindo para escolhas em outras áreas do trabalho acadêmico, originando muitas pesquisas e projetos de extensão vinculados à LEdoC, que têm por base o trabalho coletivo dos educadores e educandos. Isso nos possibilita afirmar que está em processo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, acompanhado pela pesquisa, um rico trabalho de ressignificação da prática docente no âmbito da Educação Superior, onde o trabalho coletivo assume centralidade, tanto na organização das práticas pedagógicas quanto no próprio processo de produção de conhecimento (Molina, 2019, p. 198).

A autora chama atenção, que mesmo com as incertezas presentes nas experiências com o trabalho coletivo interdisciplinar por área do conhecimento, não provoca uma imobilização das iniciativas em buscar desenvolver práticas formativas contra hegemônicas na LEdoC. Essas práticas, buscam cada vez mais aperfeiçoar as estratégias de apropriação do conhecimento científico por parte dos camponeses e suas comunidades. Nesse sentido, a transformação da escola amplia seu alcance para além dos seus muros, para a prática social, comum a docentes e discentes.

No entanto, Molina (2019) adverte para as muitas contradições interpostas em nível de organização do sistema público de ensino, aspecto que impõe obstáculos significativos para efetivação da proposta da LEdoC por área de formação. Como exemplo temos o estágio e a resistência em aceitar os discentes do curso, uma vez que há uma inadequação entre a organização da escola na forma disciplinar e os cursos da LEdoC por área do conhecimento. Isso também ocorre nos concursos e seletivos para ingresso dos docentes na educação básica. embora em alguns estados, registrem-se avanços na superação dessas contradições.

Essa configuração da matriz da LEdoC também colabora para a formação considerando o próprio perfil do curso, que inclui aspectos para além da docência (atuação a partir das áreas de conhecimento, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários). Nesse sentido, deve-se ter atenção na formação dos

educadores do campo no sentido de compreenderem e atuarem de forma crítica em relação a esses aspectos, o que denota uma “[...] intrínseca articulação entre educação, cultura, identidade e território, no novo perfil de educador que as licenciaturas objetivam formar.” (Molina, 2019, p. 199).

Considerando as especificidades já destacadas uma importante estratégia metodológica é incorporada na formação docente na LEdoC, a pedagogia da alternância (PA). Ao organizar os tempos e espaços de formação em tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC), busca-se contemplar a necessária e ineliminável relação entre educação e realidade, entre conhecimentos científicos e os conhecimentos produzidos pelos camponeses na produção objetiva e subjetiva da sua existência.

Outra importante contribuição da PA, diz respeito a ampliação das possibilidades de acesso e permanência no curso, principalmente para aqueles que já atuam como docentes ou em outros coletivos relacionados ao campo. Ao terem a oportunidade de estudar e trabalhar é oportunizado também para a manutenção do seu vínculo com o campo, não precisando abandonar suas comunidades para estudar.

Uma outra contribuição da PA para os licenciandos é o fato de desde o primeiro semestre do curso adquirirem uma atitude investigativa da sua realidade. De acordo com Molina (2019), tal atitude permite compreender essa realidade a partir da complexidade inerente a prática social, da forma como organiza para produzir a existência objetiva por meio do trabalho, das instituições educativas escolares e não escolares, o que inclui, associações, sindicatos dentre outras.

Esse olhar inquiridor permite aos licenciandos ampliar a visão para além da aparência, buscando identificar os nexos, as relações e interdeterminações nela presentes, aspecto fundamental para edificar uma visão crítica, com condições de intervir para transformar.

Outro aspecto fundamental que os tempos educativos constituídos a partir da PA incidem nos processos formativos diz respeito a promover auto-organização dos licenciandos. De acordo com Molina (2019), isso colabora para superar as formas tradicionais de organização dos espaços formativos, vinculados à lógica da submissão, necessária para a reprodução do capital, na qual os discentes não são considerados protagonistas.

Contudo, essa forma de organização de tempos e espaços formativos não se materializa sem tensões e contradições. Conforme Molina (2019), com a institucionalização da LEdoC e os concursos para ingresso de docentes efetivos, ocorre uma quebra da composição homogênea dos grupos de educadores que atuavam nos projetos piloto e nas experiências realizadas por meio do PRONERA. Com os concursos públicos para professores efetivos, ingressaram na

LEdoC docentes com diferentes visões de mundo, de educação e de ser humano. Concepções muitas vezes antagônicas e que entraram em choque com o que vinha sendo desenvolvido. No entanto, a autora ratifica a fundamental importância da permanência da pedagogia da alternância para os cursos, pois é essa forma de organização que permite de forma intencional proporcionar elementos formativos fundamentais aos licenciandos.

A terceira matriz presente na LEdoC que contribui para a política de formação docente é a ressignificação da relação entre educação básica e educação superior, e da formação inicial e continuada. Tal matriz, encontra na pedagogia da alternância um importante meio ao criar condições de instituir novas relações entre as universidades e as escolas do campo. Nessa direção a alternância amplia sua função para além de uma metodologia, mas,

[...]também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na educação básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo onde atuam os educadores em formação nas licenciaturas (Molina, 2019, p. 202-203).

Isso repercute, conforme a autora, nos processos de formação continuada realizadas nas escolas do campo que mantém esse vínculo com as universidades por meio da alternância. A partir de então passa a ocorrer nas escolas cursos e formações promovidos pelos docentes e discentes da IES, ampliando assim os laços e o acesso aos princípios formativos adotados na LEdoC.

A quarta matriz presente na LEdoC, que colabora com as reflexões sobre a política de formação docente, diz respeito à relação teoria-prática que orienta a matriz formativa. Essa matriz, vincula-se à concepção ampliada de formação originária das experiências dos movimentos sociais que dão origem a EdoC, centradas na luta coletiva pela terra, trabalho e educação, terra e conhecimento.

Molina (2019) ratifica a necessidade de articulação dessa experiência formativa constituída nos movimentos com a apropriação dos conteúdos presentes na economia política, antropologia, sociologia, filosofia para promover a ampliação da visão da realidade, tão necessária para a compreensão crítica dos licenciandos da prática social e para o enfrentamento das problemáticas presentes no campo. Nessa perspectiva, a autora destaca que a articulação teoria-prática presente na matriz formativa da LEdoC perspectiva articular teoria e prática.

Com efeito, de acordo com Molina (2019), a formação na LEdoC deve ter como intencionalidade formar os futuros educadores do campo para elevarem sua consciência de classe, ultrapassando os limites da classe em si, chegando ao nível da classe para si. Tal

formação, assume assim, uma posição clara – o lado da classe trabalhadora de forma geral e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em particular.

Caldart (2019), visando construir um instrumental para analisar as concepções de educação do campo (EdoC) e assim colaborar com as discussões do projeto político-pedagógico da LEdoC visando o fortalecimento desses cursos, traz importantes apontamentos. Inspirando-se no materialismo histórico-dialético, a autora aponta que o caminho é na direção de ultrapassar a aparência, buscando chegar na concretude dos fenômenos. Isto é,

[...] é preciso chegar aos seus fundamentos, ou seja, compreender o essencial do que lhe faz ser o que é, determina sua configuração, define suas finalidades e direciona seu desenvolvimento. Os fundamentos se referem à estrutura material e às conexões que constituem os fenômenos como totalidade histórica, contraditória, em movimento. Envolve, portanto, concepções teóricas organicamente vinculadas às necessidades práticas dos sujeitos das relações sociais, como processos de análise da realidade material, tomada de posição política e visão de mundo. Estudar a concepção de EdoC é, portanto, buscar apreender o que ela concretamente é. E isso quer dizer, então, estudar seus fundamentos: aquilo sem o que a EdoC não existiria ou mudaria essencialmente o que ela é (Caldart, 2019, p. 56).

Segundo a autora, para compreender os elementos consubstanciados na direção de um projeto de educação contra hegemônico de superação da sociabilidade vigente é necessário buscar no fenômeno investigado seus fundamentos, o que significa tomar a história como desenrolar da atividade vital humana, compreender a sua gênese, suas contradições e movimento. Em outras palavras, é preciso buscar os nexos relacionados ao surgimento da EdoC.

Não desconsiderando as diversas experiências contra hegemônicas de educação desenvolvidas pelas populações camponesas, Caldart (2011, p. 220) demarca a gênese do movimento da educação do campo enquanto luta coletiva nas demandas surgidas nos acampamentos e assentamentos. Conforme a autora, é quando o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) passa a apreender que se trata de um projeto para toda vida. “Antes disso até lutam pela escola de seus filhos, mas de modo geral sem perceber que isto tem relação com suas outras lutas, e com o desenlace da história que puseram em movimento.”

Para Caldart (2011), o esforço do MST em incluir a escola apresenta consequências significativas como a luta pela escola pública associada à reivindicação da escola no campo e do campo, assim como a vinculação dessa escola a uma formação humana associada a uma concepção ética e política capaz de promover as transformações sociais necessárias à dignidade humana. Nesse sentido, encontra-se uma relação entre os projetos de educação e de sociedade presentes na gênese do MST.

Originário da questão agrária no Brasil, reverberado nas lutas pela terra retomadas no final da década de 1970, o MST, teve seu processo de criação iniciado em 1979 até sua formalização no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra em 1984 na cidade de Cascavel no Paraná (Caldart, 2001). Nesse encontro, foram elaborados como princípios do movimento:

- 1 - Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha;
- 2 - Lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;
- 3 - Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
- 4 - Organizar os trabalhadores rurais na base;
- 5 - Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
- 6 - Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
- 7 - Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina. (Fernandes, p. 84).

Nos princípios em tela, destacamos elementos para além da luta pela terra como interesse individual, abarcando motivos mais amplos que mobilizam a criação do movimento. Destacam-se a atenção à formação de lideranças e a edificação de uma direção para as ações, no sentido de visão de sociedade e de ser humano que se pretende formar, contidas no sexto princípio. Tal indivíduo e sociedade, expressa-se no segundo princípio, uma sociedade sem exploradores e explorados. Essa tarefa de edificar uma nova sociedade e indivíduo, devido ao seu alcance, precisa envolver a classe trabalhadora não apenas do campo e nem só no contexto nacional, como se manifesta no sétimo princípio. Em síntese, os princípios apontam claramente para uma questão fulcral da contraposição à lógica do capital, a superação do trabalho explorado e da apropriação privada dos meios de produção.

A educação do campo (EdoC), ao se constituir no seio das lutas dos coletivos, carrega nas palavras de Caldart (2019, p. 55), elementos de contraposição ao projeto societário do capital, reverberado em princípios orientadores para um projeto contra hegemônico de transição na direção de superação da sociabilidade vigente. Nessa direção, a autora identifica nos fundamentos da EdoC, a presença de três raízes, constituindo-se “[...] 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias”.

A primeira raiz expressa dois fundamentos inter-relacionados presentes na EdoC, a luta e os indivíduos em coletividade. É nessa luta realizada coletivamente que tem início a busca pela educação pública historicamente negada à população do meio rural. Contudo, não se trata de lutar por qualquer educação, trata-se de assegurar educação pública em escolas nas

comunidades rurais voltadas para a prática social do campo, nas palavras de Caldart (2019, p. 56):

É a luta por educação e os sujeitos que a fazem o que dá identidade à EdoC. Lutas por educação feitas pelos diferentes sujeitos e que, em comum, tornam-se lutas por políticas públicas que possam garantir estrutural e massivamente esse direito. Não foi a primeira vez, nem somente com esse nome, que a classe trabalhadora do campo lutou pela educação no Brasil, mas foi a primeira vez que se fez essa luta com a associação desses sujeitos e buscando incidir na formulação da política educacional do país. E porque feita por sujeitos de outras lutas sociais, a EdoC nunca foi luta pela educação em si mesma. Nem pelo acesso a qualquer educação.

É essa configuração que faz a EdoC um projeto amplo, rico, que incorpora a multiplicidade de expressões do campo no Brasil, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, caiçaras, camponeses, povos das florestas, atingidos por barragens dentre outros. Tal diversidade, é expressão também da riqueza cultural, saberes e modos de produzir a existência com elementos que se contrapõem a lógica do capital no campo.

O caráter particular dessas populações camponesas, são atravessadas pelo metabolismo do capital e seu cariz universal que a tudo subsume. Isso ocorre pela lógica do capital, pela questão agrária, espraiando-se, entre outros aspectos, na expansão do agronegócio e do grande latifúndio com seus rebatimentos destrutivos.

[...] hoje é impossível pensar em qualquer coisa associada às condições elementares da reprodução socio metabólica que não esteja letalmente ameaçada pela forma como o capital se relaciona com elas: a única que ele conhece. Isto não vale apenas para as exigências de energia da humanidade ou para a administração dos recursos naturais e dos potenciais químicos do planeta, **mas para todas as facetas da agricultura global, inclusive a devastação em grande escala das florestas e a maneira irresponsável de tratar o elemento sem o qual nenhum ser vivo pode sobreviver: a água.** (Meszáros, 2011, p. 248, grifo nosso).

O excerto acima expressa o alcance destrutivo do metabolismo do capital, aspecto que coloca em risco e em consequência a existência humana. Os rebatimentos do capital atravessam as particularidades presentes no modo como cada comunidade estabelece seu metabolismo com a natureza, expressando-se nos indivíduos. Contudo, essa subsunção apesar de condicionar, não determina totalmente. São as contradições presentes, que impulsionam as mobilizações, as organizações coletivas, a unidade da diversidade dos povos do campo na luta.

No movimento de movente e movido, presente nessa totalidade, na inter-relação entre os complexos sociais, mobiliza-se a luta coletiva pela terra, que espraiando-se para outras lutas, abarca a luta pela educação. Nesse sentido, Caldart (2019) chama atenção para dois aspectos fundamentais: conhecer os diferentes sujeitos coletivos, na sua luta pela terra e modo de

produzir sua existência; estudar e entender as características da formação econômico-social brasileira para compreender por que no Brasil, o capitalismo não necessita universalizar a educação.

Na consideração da raiz da luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, a autora chama atenção para conhecer a diversidade das culturas e formas de trabalho, possibilitando assim, conhecer as formas de luta pela terra associado a necessidade de conhecer a formação econômico-social no Brasil. Dessa forma, o conhecimento da realidade, da cultura, das formas de produzir a existência, articulam-se à compreensão da realidade de forma crítica, para além da aparência. Para que isso ocorra é fundamental a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade reverberado nos conteúdos escolares.

Em outras palavras, é fundamental uma educação escolar capaz de contribuir na compreensão crítica da realidade, para mobilizar a luta pela superação da sociabilidade vigente, engendrando a essa luta, a necessidade de conhecer a realidade para além da aparência e nela poder agir de forma consciente.

Outro aspecto importante destacado por Caldart (2019), é que ao conhecer as especificidades dos povos do campo, se conhece também as táticas para o enfrentamento do caráter destrutivo do capital. Portanto, nessas experiências construídas por diferentes povos, culturas, encontram-se elementos contra hegemônicos de outra forma de produção da existência dos indivíduos. Isso vai ao encontro do que a autora nomeia como segunda raiz presentes nos fundamentos da EdoC – a agricultura camponesa, a luta e o trabalho dela engendrados.

A segunda raiz – agricultura camponesa – está ligada organicamente com a primeira, pois quem faz a agricultura camponesa são os camponeses que lutam pela terra como condição para produzir sua existência. Dessa forma, colocam em disputa concepções de sociedade, de ser humano “[...] de campo e de agricultura, envolve uma “disputa territorial”, no sentido de que tipo de relações sociais será predominante em determinado lugar, na terra conquistada ou na que não se quer perder (Caldart, 2019, p. 63). Dessa forma, consoante à autora, o projeto societário camponês se contrapõe ao do capital e seu representante no campo, o agronegócio.

A autora assevera que do ponto de vista da disputa entre os projetos da agricultura camponesa e do agronegócio, a LEdoC surge para tomar partido pela agricultura camponesa, em contraposição ao modelo de agricultura do capital, responsável por expulsar as pessoas do campo e eliminar as comunidades. Campo vazio é espaço sem pessoas, sem escola. EdoC não se associa ao capital, não é negócio, são antagônicos irreconciliáveis. Conforme Caldart (2019), associar esses dois termos é cinismo ou má intenção.

No âmbito desse movimento de luta pela terra, pela agricultura camponesa, a agroecologia surge como importante representação do conhecimento científico produzido como alternativa à lógica do agronegócio. Tal caminho, pode se relacionar com as raízes da agricultura camponesa fortificando seu avanço, integrando-se assim, a concepção de EdoC. Nessa direção, agroecologia e EdoC, integram-se, pois a primeira necessita da segunda para sua consolidação, pois a “[...]necessidade histórica de uma reconstrução ecológica da agricultura ‘chama educação’.” (Caldart, 2019, p. 64).

Integrar educação, conceitos científicos à agricultura camponesa se constitui um fator fundamental na ampliação do conhecimento sobre a produção no campo, de uma produção voltada para atender as necessidades humanas e não a do capital. Nesse sentido, Caldart (2019) destaca dois elementos fundamentais presente nessa raiz: conhecer as contradições presentes na luta de classes contidas no projeto de agricultura promovido pelo capital e aproveitar o potencial de resistência contra hegemônicos presentes na agricultura camponesa que a fez subsistir como modo de prover alimentos para as pessoas.

A terceira raiz presente na EdoC está em uma educação de caráter emancipatório, que carrega as experiências dos sujeitos coletivos com diferentes vivências de luta e educação constituídas no âmbito da luta pela terra e pela agricultura camponesa.

Tal educação, relaciona-se com o conteúdo das duas primeiras raízes e com os sujeitos que a constituem – luta pela terra e agricultura camponesa. Para compreender as contradições presentes no desenvolvimento histórico dessa concepção de educação de acordo com Caldart (2019, p. 66), é necessário destacar elementos comuns como ponto de partida: a conflituosa compreensão socialmente construída de educação como direito humano e uma concepção alargada de educação como formação humana. Esses elementos presentes no ponto de partida, incluem “[...]a escola (pública) como foco principal da luta pela garantia do direito à educação das famílias trabalhadoras do campo, entendendo-a como um lugar (‘território’) de formação humana”.

No bojo dessa luta no âmbito do direito, do Estado e das políticas públicas, a autora chama atenção para seus limites.

Um desafio maior tem sido avançar na consciência massiva de que a luta por igualdade no plano jurídico (das leis, das políticas formais) só tem sentido para a classe trabalhadora como parte de lutas mais amplas pela superação das relações sociais que determinam a desigualdade social e que não se resolvem no plano do direito instituído (Caldart, 2019, p. 68).

A autora chama atenção sobre os limites estabelecidos da luta no âmbito do aparelho estatal e demais complexos sociais subsumidos em relação à estrutura. Contudo, compreende a importância dessa mobilização, desde que não se desvincule de uma luta mais ampla, que ultrapasse os limites da reprodução das condições vigentes, propondo assim sua superação.

Nesse sentido, a autora compreende a luta por dentro do Estado como uma tática, mas com limites. Os limites apontados por Caldart (2019) vão ao encontro das análises feitas por Gramsci (2016, p. 20) ao se referir ao foco dado a interesses imediatos, circunscritos ao dia a dia, nomeando-os de pequena política, relacionado a questões “[...] parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.”

No entendimento de Coutinho (2008, p. 193), a pequena política estabelece uma agenda que “[...] não põe em discussão as questões substantivas da formação econômico-social [...]”. Ou seja, a pequena política faz uma blindagem a economia conformando-a como uma “[...] questão ‘técnica’ e não política na definição daquilo que verdadeiramente interessa[...]. Nessa direção, ao empreender a pequena política como agenda principal na política, estabeleceu-se a preservação da hegemonia vigente, uma vez que vai se criando um consenso acerca das questões prioritárias a serem colocadas na pauta política.

É na direção de contraposição a essa hegemonia, mas também como elemento de preservação e conservação que Gramsci (2016, p. 21) formula o conceito de grande política. A grande política estaria então relacionada “[...] à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”.

No nosso entendimento, a educação do campo, situada na luta de classes como direito e bem público e social, configura-se como tática vinculada a uma estratégia, articulando-se a elementos da grande política (Gramsci, 2016).

Ao se objetivar na correlação de forças antagônicas no seio da sociabilidade do capital, representa conquistas relativas importantes tanto para animar a continuidade da luta como para assegurar condições objetivas na direção de projetos de maior alcance. Projetos estes, que tomam a educação como parte integrante e colaborativa na possibilidade de transição para superação da sociabilidade vigente.

Nestes termos, busca-se situar a luta para além dos limites do direito formal e de políticas públicas, que em última instância corroboram com a reprodução da sociabilidade vigente. Contudo, a contraposição ao capital deve se realizar no âmago de sua configuração societária. Ou seja, por dentro da sua própria estrutura, das forças constrangedoras das suas

formas sociais que tem a tendência de subsumir as ações de contraposição. Contudo, ao mesmo tempo, apenas a luta nesse mesmo solo, atravessada pelas suas contradições, é que permite a eventualidade de sua superação (Mascaro, 2017, p. 136)

No âmbito dessas lutas, complementa o autor, é necessário fugir da armadilha sedutora de avanços parciais, que sob a aparência de aplacar problemas concretos e as angústias do nosso tempo, aproximam-se de ideais mal formulados, talvez pelo fato, de em um primeiro momento, contrariar os próprios defensores da lógica do capital. Contudo, na essência, colaboram com sua reprodução, caso do direito formal reverberado no falso atendimento da dignidade humana presente no discurso dos direitos humanos tomados sob uma cariz *jus* positivista (Mascaro, 2017).

A educação do campo, ao nascer das lutas coletivas pela terra e contra o grande latifúndio, assim como aos seus modos predatórios de exploração, que avançam na destruição da natureza e aprofundam a exploração humana, contrapõe-se a aspectos estruturantes da lógica do capital. Logo não é uma luta assentada pelo direito formal e seu pretense atendimento à dignidade humana, mas se aproxima daquilo que Mascaro (2017) nomeia como defesa da dignidade estrutural, somente possível na superação das indignidades capitalistas, ou seja, com a superação do próprio capital.

É nessa direção que a EdoC vai se instituindo também por dentro do Estado, como forma de produzir condições de sobrevivência, de resistência. Tal movimento, de acordo com Caldart (2019) é importante para compreender o reordenamento do capital no neoliberalismo, nas chamadas reformas neoliberais fundamentadas na pedagogia das competências. Nessa perspectiva, erigir uma EdoC contra hegemônica, de caráter emancipatório, ou seja, compreender, a escola do campo como *locus* da formação humana:

[...]significa intencionalizar seu projeto político-pedagógico como construção de um ambiente formativo, humanizador, dos sujeitos que a fazem: educadores/educadoras, estudantes, comunidades. Implica assumir uma matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos. **Essa matriz inclui, com centralidade, uma forma de trabalhar o conhecimento como parte da totalidade formativa que exige conhecer profundamente os fenômenos da vida natural e social para poder interagir com eles e transformá-los** (Caldart, 2019, p. 69-70, grifo nosso).

Conforme a autora é necessário que a escola possa se vincular aos processos de luta, de trabalho, cultura presentes no seu contexto, assumindo uma formação multilateral relacionando aspectos de uma formação de caráter universal nos contextos particulares. Esse

movimento permite vincular escola e comunidade numa relação orgânica, ligando educação e vida.

Ao enfatizar a importância do trabalho com o conhecimento como mediação para a compreensão da vida na esfera natural e social, na nossa análise, Caldart (2019) reconhece a importância do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto da sociedade, o que inclui o conhecimento sistematizado, os conceitos científicos que tem sua gênese, seu fundamento, ontológico, na relação do ser humano com a natureza, na atividade vital do trabalho e nas demais práxis humanas da reprodução da esfera humano-social.

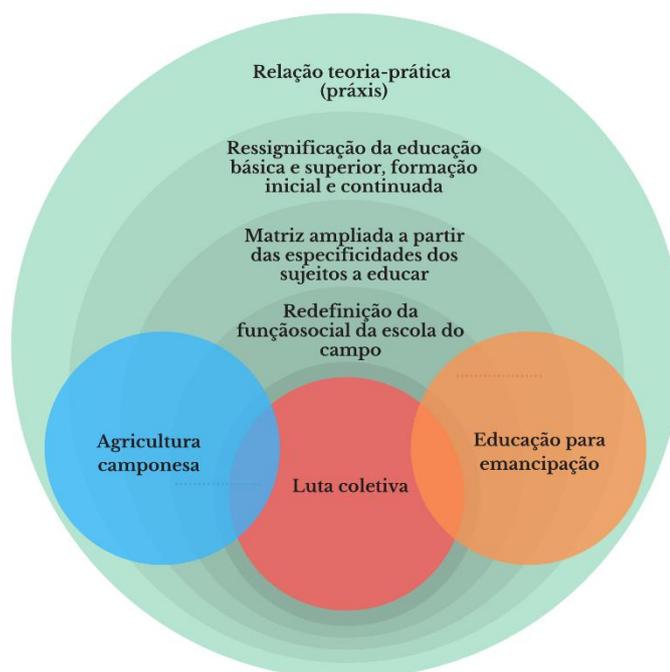
Por sua vez, isso denota a importância do social, do cultural na formação humana, aspecto que faz a autora reconhecer a relação singular-particular-universal na formação do indivíduo enquanto ser genérico. É pela valorização do social na formação humana, que Caldart (2019, p. 70) defende a educação escolar na sua forma presencial, asseverando que a formação humana sem as relações sociais vivas fica debilitada.

Portanto, é fundamental para educação do campo em uma perspectiva contra hegemônica, a defesa da sua forma presencial. Tal defesa, ao tempo que representa resistência às tentativas privatistas das grandes corporações representantes do capital, evita que crianças e jovens camponeses sejam excluídos dos processos escolares de formação, pelas condições de acesso à internet e aos recursos tecnológicos, como ficou explícita com a falácia do ensino remoto (Saviani, Galvão, 2021) na pandemia.

Dessa forma, lutar por uma educação do campo contra hegemônica significa assegurar sua relação com as raízes que a constituíram enquanto perspectiva de formação para o campesinato. Ao mesmo tempo que apresenta suas especificidades, a perspectiva de formação contra hegemônica presente na EdoC, liga-se com questões configuradas na totalidade das relações presentes na sociabilidade vigente. Essa relação estabelece-se no reconhecimento de instituir uma contraposição ao modo destrutivo de produção configurado a partir de uma forma de produção no campo que não leva em consideração o meio ambiente, as comunidades tradicionais ali localizadas, centrando-se apenas na ampliação do lucro.

Ao finalizarmos essa seção, pensamos ter objetivado no texto elementos de um concreto pensado que apresenta contribuições para responder à questão formulada anteriormente: que elementos presentes na LEdoC, apontam para a formação humana na direção de projetos de transição para superação da sociabilidade vigente? Queremos frisar que esses elementos se constituem como germes que orientam o movimento de formação a ser empreendido nessa direção. Na Figura 2, objetivamos a síntese desses elementos.

Figura 3 - Elementos para formação humana na LEdoC



**Fonte:** Produzido pelo autor a partir de Caldart (2019); Molina (2019)

Conforme a figura síntese acima, a LEdoC surgida como resultado das correlações de forças na sociabilidade do capital precisa nutrir-se dos elementos que fundamentam a própria EdoC. Nessa direção, como movente e movido dessa inter-relação entre os complexos presentes na totalidade social, alimenta-se das experiências constituídas no seu percurso. Tais experiências, permitem apontar caminhos já trilhados, práticas já vivenciadas, que compõe a totalidade em movimento. Portanto, esses aspectos inter-relacionados devem ser consideradas nas preposições dos projetos da LEdoC, sem, contudo, descuidar em avaliar as particularidades presentes em cada fenômeno singular.

Nos últimos quinze anos esses projetos foram sendo objetivados nas instituições de ensino superior (IES) em diferentes regiões do Brasil, experiências que têm sido objeto de discussão em seminários sobre a LEdoC e EdoC e objetivadas em pesquisas nos programas de pós-graduação e publicações em diversos meios de divulgação científica. Essas pesquisas contribuem na análise e compreensão da materialidade da LEdoC, da sua constituição enquanto proposta contra hegemônica de formação docente para escolas do campo no Brasil, refletem assim, as objetivações constituídas nos diversos projetos de formação docente, conforme apresentamos a seguir.

### 2.3 A materialização da formação inicial na LEdoC nas pesquisas

Nas subseções anteriores analisamos as contradições presentes na sociabilidade do capital e seus rebatimentos na educação e na formação docente. Na LEdoC as reverberações ocorrem na disputa de projetos sociais antagônicos buscando em meio as possibilidades relativas envidar esforços na direção de projetos contra hegemônicos de formação docente e de sociedade.

Nesta subseção, analisamos como as experiências de formação docente na LEdoC vem se desenvolvendo nas IES no Brasil a partir da análise do Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC). Na realização do levantamento aplicamos o filtro “licenciatura em educação do campo” nas pesquisas realizadas no período de 2015 a 2019, intervalo delimitado para elaboração do estado da arte do nosso estudo. O recorte temporal, deve-se ao período de nossa entrada no doutorado (2020) não termos identificados estudos com o mesmo intervalo e critérios por nós definidos.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre as LEdoC no Brasil

Ano	Teses	Dissertações	Total
2015	02	08	10
2016	04	10	14
2017	11	18	29
2018	15	14	29
2019	12	16	29
<b>Total geral</b>	44	66	110

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes

Após esse levantamento inicial das pesquisas fizemos uma leitura exploratória nos resumos para identificarmos as teses e dissertações desenvolvidas que investigaram o processo formativo na LEdoC sob a base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético (MHD). Tal delimitação tentou identificar pesquisas que pudessem contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo de nossa pesquisa. Após esse segundo levantamento identificamos 16 teses e 3 dissertações. Esse material foi submetido a nova leitura para identificar dentre outros aspectos, objetivos, metodologia e principais resultados encontrados.

De forma geral, os estudos analisaram impactos, dilemas e contradições reverberados nos processos formativos presentes na LEdoC. Para facilitar nossa análise buscamos agrupar as

pesquisas a partir de elementos de aproximação. No Quadro 2, estão reunidas as pesquisas organizadas nesse primeiro agrupamento.

Quadro 2: Reflexos do processo formativo da LEdoC: egressos em foco

<b>Autor e título da pesquisa</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>
ANGELO, A. A. Um estudo sobre a prática político social de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo.	Tese	2019	UFMG
BRITO, M. M. B. Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília.	Tese	2017	UnB
FERREIRA, M. J. L. Docência, escola do campo e formação: Qual o lugar do trabalho coletivo?	Tese	2015	UnB
NASCIMENTO, T. A. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular.	Dissertação	2019	UnB
PEREIRA, M. F. R. A licenciatura em educação do campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.	Tese	2019	UnB
SANTOS, J. B. Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.	Tese	2015	UFPB
SANTOS, L. Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de licenciatura em educação do campo da UFS (2008/2012)	Dissertação	2015	UFS
SANTOS, S. P. A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo.	Tese	2018	UnB

**Fonte:** Produzido pelo autor a partir do Banco de Banco de Teses e Dissertações da Capes

No primeiro agrupamento, reunimos as pesquisas que tiveram como foco analisar os reflexos da formação inicial da LEdoC nos egressos e/ou nos licenciandos que já desempenhavam a função de educadores do campo a partir da sua atuação na prática social em diversos espaços: instituições escolares, coletivos do campo, projetos de extensão etc. Queremos enfatizar, que o agrupamento das teses a partir de elementos por nós definidos por meio das várias leituras e aproximações buscando identificar pontos comuns, não significa negar sua inter-relação com elementos presentes nos outros agrupamentos. Se assim procedêssemos, estaríamos negando o próprio movimento da realidade, captado pelo materialismo histórico-dialético – tudo está em relação. Operamos esse procedimento apenas para melhor organizar o aparente caótico por meio da concreção do pensamento em nossas análises realizadas neste estado da arte.

A primeira pesquisa analisada foi a tese de Ângelo (2019) que tem como objetivo analisar a prática social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG, a fim de compreender o ciclo de uma formação e apontar contribuições para a Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil. O estudo também buscou

compreender junto a egressas do curso de uma turma de 2008 como são articuladas as concepções políticas e de saberes teórico-práticos veiculadas pela formação na universidade e pelo Movimento da Educação do Campo.

A base teórico-metodológica foi o materialismo histórico-dialético e o pensamento de Gramsci a partir de um estudo de caso de abordagem qualitativa com a utilização de documentos, entrevistas, observações participantes e questionários para produzir os dados. A pesquisa de campo foi desenvolvida nas regiões da Zona da Mata Mineira e do Vale do Rio Doce envolvendo egressas que atuavam na docência, direção escolar e assessoria técnico-pedagógica em comunidades, englobando os três aspectos presentes no perfil do curso.

Os resultados da pesquisa revelaram avanços significativos no contexto de atuação das egressas, expressão dos avanços alcançados pelo movimento da EdoC em relação as políticas públicas. No entanto, a pesquisa também evidenciou a presença de dilemas e obstáculos que precisam ser superados. Com efeito a pesquisa realizada por Ângelo (2019) comprova a tese elaborada que a LEdoC articulada ao movimento da EdoC promovem processos de transformação nos territórios em que atuam seus egressos.

Para a pesquisadora os avanços se expressam em movimento contínuo, no qual os egressos dos cursos, ao lutarem por políticas públicas e pela defesa das escolas do campo, lutam por práticas sociais transformadoras. Isso ocorre com maior possibilidade quando esses egressos se encontram engajados nos movimentos sociais e sindicais do campo.

A tese de Brito (2017) foi a segunda pesquisa analisada e tem como objetivo analisar a partir do discurso e da prática social dos egressos, os princípios pedagógicos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e suas contribuições para a Política Pública de Formação de Professores, pautando-se pela perspectiva crítica emancipadora.

A autora utilizou como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, destacando como categorias centrais: contradição, práxis, mediação e totalidade. Brito (2017) também lançou mão da pesquisa participante como aporte metodológico do estudo. Os sujeitos da pesquisa foram egressos da LEdoC que cursavam pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na UnB e *lato sensu* em nível de especialização.

Ao acompanhar os egressos nos diversos momentos da sua prática social, seja em atividades da pós-graduação ou nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições em que os egressos já atuavam, a pesquisa constatou que a LEdoC vem colaborando, enquanto política de formação docente no Brasil, para transformação e inovação do trabalho pedagógico e da organização das IES no Brasil.

Outro aspecto constatado a partir da análise da produção do conhecimento dos interlocutores da pesquisa é que além da formação inicial, a formação continuada realizada na pós-graduação, tanto na especialização quanto no mestrado, proporcionou o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra hegemônicas, a partir da epistemologia da práxis.

Dessa forma, Brito (2017) conclui sua tese afirmando que os egressos se apropriaram e objetivam princípios presentes nos fundamentos do Movimento da Educação do Campo no processo de institucionalização da LEdoC, pautando suas práticas educativas em uma perceptiva crítica emancipadora.

No entanto, a autora adverte sobre as contradições presentes em meio a essas objetivações, contradições que impõe limites, principalmente ao considerar que elas se dão no seio de uma sociedade cindida em classes, na qual o projeto defendido pelos princípios da LEdoC se contrapõe à lógica do capital.

A tese de Ferreira (2015) foi a terceira pesquisa analisada e colocou em evidência a importância do trabalho coletivo. O objetivo do estudo foi investigar as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação LEdoC da UnB.

A pesquisa foi realizada tendo como interlocutores licenciandos da LEdoC, que atuam como docentes em escolas do campo e foi desenvolvida a partir do materialismo histórico-dialético ancorado nos princípios do trabalho, historicidade e o movimento entre o concreto dado e o concreto pensado.

O estudo buscou responder dois questionamentos: como o trabalho docente, na escola, articula o conhecimento com a realidade social dos sujeitos do campo? Em que medida o trabalho docente e conhecimento dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?

A pesquisa apresenta como conclusão a defesa do trabalho coletivo como motor impulsionador para qualificar as relações instituídas entre professoras/es, escolas do campo e formação docente buscando efetivar uma escola do campo constituída a partir de duas teses:

(I) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, entre educadores em formação e professores-formadores; e (II) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado ao movimento da práxis criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos (Ferreira, 2015, p. 36).

Ao defender a importância do trabalho coletivo na construção de um projeto de escola do campo, que articule o percurso formativo na LEdoC, a pesquisa de Ferreira (2015) traz importantes contribuições no debate da educação do campo.

A primeira contribuição diz respeito à contraposição do trabalho coletivo à lógica individualista e concorrencial amplamente difundida na sociabilidade do capital. Pensar modelos alternativos para organização do processo formativo na LEdoC tendo como pressuposto o trabalho interdisciplinar realizado no coletivo envolvendo escola e universidade, constitui-se como importante ação contra hegemônica na formação docente na LEdoC. Na pesquisa realizada, isso fica explícito quando a escola a partir desses processos coletivos de diálogo definem os conteúdos e objetivos a serem trabalhados a partir da prática social dos sujeitos do campo.

No que diz respeito à relação entre conhecimento e a realidade social dos sujeitos do campo, as observações e entrevistas reflexivas possibilitaram compreender que mesmo havendo durante o processo formativo na LEdoC espaços e momentos de contato, pesquisa e atuação entre a universidade (tempo universidade) e a comunidade *lócus* do estudo (tempo comunidade), ainda há uma proeminência de práticas educativas centradas no trabalho com o conteúdo distante da prática social dos sujeitos.

Conforme Ferreira (2015), isso representa a hegemonia da forma de organização do trabalho educativo desenvolvida a partir da lógica do capital presente na escola. Isto é, a prática educativa estrutura-se a partir de um currículo verticalizado e de decisões centralizadoras na gestão (pedagógica e administrativa) da escola. Essa constatação, reafirma as teses da pesquisadora, da necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar durante todo o processo formativo dos licenciandos envolvendo o tempo universidade e tempo comunidade; além desse trabalho coletivo envolver gestão, coordenação e docentes das escolas do campo envolvidas nessa relação.

A dissertação de Nascimento (2019), objetiva analisar a relação dialética entre ações educativas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e o Projeto de Extensão realizada na cidade, que acolhe a classe trabalhadora como sujeitos de direito à educação.

A pesquisa apresenta reflexões sobre a experiência com um projeto de extensão surgido a partir do protagonismo de egressas da LEdoC da Faculdade UnB Planaltina no atendimento a jovens e adultos que atuam como funcionários terceirizados da UnB. Dessa forma, o estudo realizado por Nascimento (2019) busca compreender o processo complexo,

contraditório e repleto de dilemas que engloba tanto os/as educadores/as que atuaram na formação, como o público de jovens e adultos em processo formativo.

Nascimento (2019), espera que a pesquisa possa contribuir para a compreensão da extensão como atividade viva dentro da IES, com projetos articulando a realidade acadêmica e a comunidade do seu entorno, avançando em parcerias entre a LEdoC e essas comunidades, refletindo sobre as práticas pedagógicas para o público da EJA e o papel social da IES públicas.

A pesquisa revelou que o projeto EJA em tela, representa uma alternativa de educação para trabalhadores/as da UnB, questionando e refletindo sobre o projeto de educação hegemônico na sociabilidade vigente além de refletir sobre as próprias condições de trabalho que o público de jovens e adultos participante enfrenta.

A metodologia utilizada foi o materialismo histórico-dialético a partir de técnicas da pesquisa-ação e pesquisa participativa. Os dados foram produzidos a partir de rodas de conversas, falas, depoimentos e relatos textuais produzidos por trabalhadores estudantes do projeto.

Os resultados da pesquisa de Nascimento (2019) apontam, nas reflexões da própria pesquisadora que atuou como educadora no projeto, o reconhecimento que a educação ultrapassa os limites dos muros das instituições formais de ensino, articulando-se com a vida. A LEdoC, ao trabalhar em uma perspectiva de formação por área numa perspectiva interdisciplinar, avança na formação de educadores nessa direção, algo reconhecido pela pesquisadora ao analisar os resultados do projeto de extensão.

Em relação aos trabalhadores da UnB que participaram enquanto educandos, todo o projeto foi desenvolvido buscando elevar sua consciência em relação à realidade atravessada pelas contradições presentes na sociabilidade do capital.

O estudo realizado por Pereira (2019) foi a quinta pesquisa analisada nesse primeiro bloco e tem como ponto de partida uma questão central: a proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, tem se constituído, na perspectiva de três egressas que trabalham na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, em efetivas ações de transformação da forma escolar?

A partir dessa questão o autor definiu como objetivo compreender, conforme a perspectiva de três egressas da LEdoC da Universidade de Brasília, a influência desta graduação na práxis docente e na elaboração de efetivas ações de transformação da forma escolar na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, Mato Grosso.

O aporte teórico-metodológico da investigação foi o materialismo histórico-dialético utilizando os núcleos de significação como metodologia de análise. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e observações registradas em diário de campo pelo pesquisador.

A pesquisa permitiu constatar, que a vivência dos partícipes em um projeto formativo, constituído numa perspectiva diferenciada dos formatos tradicionais, constitui práticas educativas que alteram a forma tradicional de organização escolar e de atuação na profissão.

A partir dessa constatação, Pereira (2019), constrói a tese que a LEdoC, representa uma forma escolar transformada, que repercute nas práticas educativas realizadas pelos egressos. O autor destaca, que não se trata de uma relação mecânica de causa e efeito, mas de uma relação eivada de contradições tanto no que diz respeito ao espaço escolar (tensões e contradições internas) como aquelas relacionadas ao sistema educacional de ensino da região (tensões e contradições externas).

A tese de Santos, J. (2015), sexta pesquisa analisada, tem por objetivo identificar na realidade da questão agrária do campo brasileiro, assim como na problemática da formação de professores para a escola da classe trabalhadora camponesa, as contradições e possibilidades de intervenção dos egressos, formados no curso piloto de Licenciatura em Educação do Campo da FACED/UFBA, considerando a base referencial teórico-crítica na perspectiva da formação humana, para verificar o grau de elevação do pensamento teórico e o enfrentamento da questão agrária.

Nesse sentido, a pesquisa buscou observar e analisar como os princípios e fundamentos teóricos-metodológicos contidos no projeto político pedagógico (PPP) do curso, materializou-se no trabalho docente de egressos. Ou seja, analisou a ligação entre aspectos teóricos-metodológicos que dirigiu a formação docente na LEdoC/UFBA e as concepções orientadoras do trabalho docente de professores egressos do curso.

Os resultados apontam no âmbito do projeto do curso uma aproximação com princípios de um projeto de educação do campo pensado na direção de uma formação omnilateral, na qual estaria presente a intencionalidade de elevação das funções psicológicas superiores da classe trabalhadora do campo por meio de uma consistente formação teórica. Nesse sentido, a formação prevista no projeto do curso se constitui como tática com vistas a um projeto alternativo à lógica do capital, ou seja, na direção de um outro projeto histórico para a classe trabalhadora do campo (estratégia).

Contudo, os dados empíricos indicam alguns limites na efetivação dessa proposta formativa para a população do campo. Os primeiros limites situam-se na própria universidade,

no fato de expressar a lógica burguesa de formação, logo comprometida com uma educação para reprodução da sociabilidade do capital. Isso pode ser exemplificado na forma burocrática em que se organiza, impondo obstáculos a projetos formativos fora da sua lógica de organização e funcionamento. Outro aspecto diz respeito aos docentes formadores do curso, particularmente ao perfil formativo. Isso diz respeito às concepções de educação, de sociedade, de ser humano que esses docentes possuem, que por sua vez repercutem na sua prática educativa, implicando diretamente na formação dos futuros docentes que atuarão nas escolas do campo.

Outros limites identificados na pesquisa empírica é em relação aos docentes egressos do curso, dos 45 entrevistados somente quatro conseguiram efetivar na sua prática os princípios formativos desenvolvidos na direção de uma educação do campo como tática para um projeto alternativo de sociedade. Desses quatro docentes egressos, apenas dois utilizavam os conceitos relativos à questão agrária no currículo escolar como instrumento para compreensão da realidade para além das aparências.

No âmbito do materialismo histórico-dialético, a pesquisa utilizou como categorias de análise: realidade, contradições e possibilidades. A pesquisa deslinda por meio da categoria “questão agrária”, como a lógica do capital se apresenta no campo a partir da propriedade privada da terra representada pelo grande latifúndio e do agronegócio e como repercute na apropriação da classe popular da riqueza material e imaterial produzida pelo conjunto da sociedade.

A dissertação de Santos L. (2015) foi a sétima pesquisa analisada e teve como objetivo analisar a concepção e a prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2008 a 2012 na Universidade Federal de Sergipe.

A hipótese do estudo foi que o curso se constituiu em meio às contradições entre os princípios e elementos norteadores da proposta, as condições materiais dos estudantes e a estrutura da instituição mantenedora.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e com aproximações da perspectiva crítica presente no materialismo histórico-dialético. O estudo revelou, conforme Santos, L. (2015), que apesar dos objetivos do projeto do curso preverem a discussão de questões da realidade dos estudantes e ir paulatinamente associando aos conhecimentos científicos para respondê-las, na prática isso não se efetivou. Portanto, não havendo a concretização do elemento transformador na formação de professores para educação do campo.

Isso se comprova, segundo a pesquisa, quando observada a organização curricular do curso, que se assemelha à forma tradicional como vem se organizando as demais licenciaturas, separando os momentos de formação teórica da prática. Contudo, essa forma tradicional de

organização também se deve ao fato das exigências burocráticas das instituições de ensino na aprovação para o funcionamento do curso, o que não impediu algumas inovações realizadas na prática como a tentativa de formação por área (ciências humanas) ao invés da formação disciplinar (história e geografia).

A dissertação realizada por Santos, L. (2015) possibilitou conhecer em relação à formação inicial no curso de licenciatura em educação do campo os princípios comuns de uma formação que busca a centralidade nos saberes, na cultura dos povos do campo. Contudo, a forma tradicional como as licenciaturas se organizam nas universidades que ofertam a LEdoC, fazem com que essas premissas não se efetivem. No que diz respeito à práxis educativa dos docentes, estas buscam realizar essas articulações tendo como parâmetro os princípios e objetivos contidos no projeto de curso, que por sua vez, alinham-se aos princípios da educação do campo.

Dessa forma, o que se observa é a tensão estabelecida entre uma proposta que visa dar centralidade aos saberes, cultura e a vida do campo e a forma como está organizada as licenciaturas nas universidades, atendendo as diretrizes e documentos legais que relacionam a formação inicial de professores aos aspectos mercadológicos da formação de uma maneira geral. Os resultados do estudo pretendem contribuir com a continuidade das pesquisas desenvolvidas sobre a LEdoC.

A última pesquisa analisada nesse primeiro bloco foi a tese produzida por Santos (2018) que objetiva analisar em que medida o processo formativo desenvolvido pela LEdoC da Universidade Federal de Roraima contribui para formação de professores capazes de desencadear processos formativos de transformação da escola atual, a partir da formação por área do conhecimento, da alternância, da gestão de processos educativos escolares e da gestão dos processos educativos comunitários.

A autora apresenta como tese para a pesquisa, que a LEdoC, a partir da formação por área do conhecimento e da formação por alternância, tem a possibilidade de transformar a forma escolar atual, vinculando-se ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, fortalecendo a escola do campo e suas comunidades, bem como promovendo a produção de conhecimento nesses territórios, com o protagonismo do campesinato.

O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, utilizando como método na produção e interpretação dos dados o materialismo histórico-dialético com base nas categorias: totalidade, contradição, historicidade, emancipação e trabalho. Na produção dos dados foi utilizada a entrevista individual com gestores das escolas campo do estágio, licenciandos e egressos da LEdoC.

A pesquisa revelou o potencial da LEdoC em contribuir para o fortalecimento das escolas básicas do campo a partir da inserção dos licenciandos nas escolas, da pedagogia da alternância, da formação ampliada por área do conhecimento, com o protagonismo das pessoas do campo e a ligação com o campesinato.

No entanto, para isso se efetivar, a pesquisa identificou alguns elementos necessários na organização do trabalho pedagógico e no projeto do curso. Em relação ao primeiro aspecto Santos (2018) aponta a necessidade de formação específica para os docentes em relação à prática da pedagogia da alternância, assim como nas práticas formativas por área do conhecimento. Em relação à alternância, a autora identificou a necessidade de um melhor planejamento para as atividades do tempo comunidade, também incluindo o estágio curricular.

A pesquisa de Santos (2018) também revelou a necessidade de uma maior ligação da LEdoC com as temáticas centrais do campo: questão agrária, reforma agrária, agroecologia, políticas públicas, soberania alimentar etc. Em relação ao campo, outro aspecto revelado diz respeito ao conhecimento dos sujeitos da LEdoC sobre o papel fundamental dos movimentos sociais e sindicais no combate ao fechamento das escolas do campo e no fortalecimento das comunidades do meio rural por meio da luta por acesso a políticas estatais.

Em relação à transformação da forma escolar da escola do campo, o estudo de Santos (2018) revelou a confiança dos sujeitos dessas escolas no papel da LEdoC. Isso traduzido na expectativa de uma maior participação da licenciatura no desenvolvimento de atividades nas escolas. Para a autora, isso demonstra uma abertura das escolas para a universidade, o que coloca uma importância ainda maior da alternância no desempenho dessas ações e de uma forma geral para o fortalecimento da formação docente, acesso e permanência dos camponeses no ensino superior, assim como no desenvolvimento de atividades nas comunidades.

As pesquisas analisadas nesse primeiro agrupamento que tratam das reverberações da formação inicial em egressos da LEdoC ou em discentes que já atuavam como educadores em escolas do campo no momento da graduação apontam elementos importantes para nossa pesquisa.

O primeiro desses elementos é que evidenciam as contribuições da formação na LEdoC para a transformação da prática social a partir da atuação dos seus egressos. As pesquisas expressam que essas contribuições não se apresentam de forma mecânica como uma transposição linear, mas em meio às contradições presentes numa sociedade capitalista, na qual os complexos sociais estão subsumidos à lógica do capital.

Contudo, como os próprios resultados evidenciam, essa subsunção não representa uma determinação absoluta, que imobiliza as lutas e a possibilidade de efetivação de práticas

educativas contra hegemônicas. Isso por sua vez, vai ao encontro da análise realizada por Meszáros (2008), segundo o qual as ações efetivadas na contracorrente dessa lógica avassaladora devem ser constituídas nas frestas do capital.

É exatamente essa possibilidade de efetivar práticas formativas contra hegemônicas, embora de caráter relativo, que nos impulsionaram a buscar constituir práticas educativas na formação inicial docente na LEdoC na direção da formação humana. É importante ressaltar, que essas práticas não podem se dissociar de projetos de transição na direção da emancipação humana.

Em relação à pesquisa de Ferreira (2015) e da sua defesa contra as acusações de uma formação realizada na LEdoC centrada numa perspectiva pragmática, não observamos isso nas pesquisas analisadas no nosso levantamento. No entanto, é importante ratificar que analisamos pesquisas desenvolvidas sob a base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Em nossa pesquisa buscamos superar essas arestas que na aparência, contrapõem a pedagogia histórico-crítica (PHC) dos fundamentos e princípios da EdoC. Compreendemos que partir da realidade dos alunos, considerando todas as dimensões (cultura, valores, modos de produzir a existência objetiva por meio do trabalho) nela presentes vai ao encontro da prática social como ponto de partida na forma como defende os momentos da PHC.

Partindo da prática social comum a docentes e discentes, supera-se tanto a centralidade de uma realidade imediata nos termos de uma perspectiva utilitarista, pragmática, como também práticas tradicionais, desenvolvidas a partir de conteúdos desvinculados da realidade, da vida.

Nessa direção, Taffarel e Santos Júnior (2016, p. 432), enfatizam a fundamentação comum da PHC e da EdoC ao combaterem o empobrecimento do currículo, marca da pedagogia do aprender a aprender. Assim, os estudiosos dessas teorias convergem numa unidade “[...] em torno do reconhecimento da função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem o que não nos tornamos seres humanos”.

As pesquisas nos ajudam a compreender a grande contribuição que a LEdoC vem tendo nesse processo de desenvolver práticas formativas na direção da formação humana. Entretanto, esses mesmos estudos explicam que isso não corre sem o enfrentamento de dilemas e contradições e em meio a correlação de forças sujeitas a determinantes internos e externos.

Isso nos faz lembrar do significado que o termo emancipação assume numa perspectiva marxiana. Segundo Tonet (2011), emancipação denota uma clara referência à superação do capital. Dessa forma, as práticas formativas desenvolvidas em meio às contradições de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, atuam no âmbito das possibilidades relativas, de práticas de caráter emancipatório dirigidas para formação humana.

Na nossa tese adotamos como referencial teórico-metodológico além do materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. Nesse sentido, considerando as pesquisas analisadas a partir desse primeiro agrupamento, exploraremos um pouco mais as contribuições dos estudos de Santos, J. (2015) e de Pereira (2019) para a produção de nossa pesquisa.

Esses trabalhos, além de abordarem os aportes teórico-metodológicos presentes no materialismo histórico-dialético, também utilizaram elementos presentes na psicologia histórico-cultural um dos fundamentos teórico-metodológico do nosso estudo. Na pesquisa desenvolvida por Santos, J. (2015), acrescenta-se ainda, elementos da pedagogia histórico-crítica.

Santos, J. (2015) evidenciou em sua tese a importância da escola do campo ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos presentes nos conteúdos escolares. Nesse sentido, ratifica a relevância da formação das funções psicológicas superiores, do acesso a uma formação teórica consistente como condição para construção de projetos que se contraponham à sociabilidade do capital. Outro aspecto importante é na indissociabilidade entre esses aspectos e a realidade presente no campo como parte integrante de uma totalidade subsumida a lógica do capital que precisa ser confrontada. Isso denota, que os projetos formativos pensados nessa direção, não podem descuidar de questões relativas à especificidade da educação de aspectos relacionados a compreensão crítica da realidade.

Um dos desafios da formação docente na LEdoC é sem dúvida proporcionar aos licenciandos a compreensão crítica da realidade na qual irão atuar enquanto futuros docentes. Nesse sentido, é necessário que na sua formação, vivenciem processos nos quais possam pensar a prática em escolas do campo para a compreensão crítica da realidade. Compreensão essa que passa pela necessária mediação do conhecimento produzido no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, expresso nos conceitos científicos e presentes nos conteúdos escolares.

Dessa forma é importante compreender que esse conhecimento é resultado da relação do ser humano com a natureza em sociedade, produzindo as condições objetivas de vida, processo que origina um mundo humano natural. Portanto, a apropriação desse conhecimento deve possibilitar aos indivíduos compreender a realidade, esse mundo para além da aparência caótica.

A pesquisa de Pereira (2019), ao utilizar a metodologia dos núcleos de significação, possibilitou-nos visualizar as transformações ocorridas com os partícipes a partir do processo formativo constituído na LEdoC. Os dados evidenciaram quatro núcleos: fatores que influenciam na atuação docente e contribuem com a transformação da forma escolar;

significações relacionadas à transformação da forma escolar, considerando as relações sociais na Escola do Campo; significações relacionadas à transformação da forma escolar considerando os modos de produção do conhecimento; formação para a emancipação humana e justiça social.

A tese produzida revelou transformações na escola evidenciada por meio das significações das egressas na direção de três afirmações presentes no pensamento de Caldart sobre as mudanças na escola. A primeira afirmação parte do pressuposto que transformar se diferencia de inovar, pois a última se refere a uma estratégia de adaptação da educação sob a lógica hegemônica do capital e suas mudanças de caráter formal que não trazem mudanças qualitativas no conteúdo. Na escola as mudanças foram radicais na direção de uma perspectiva contra hegemônica de escola no seu conteúdo e forma, embora constituída com limites.

A segunda afirmação diz respeito à necessidade da relação entre as transformações na escola e as ocorridas nas relações de produção da existência objetiva dos indivíduos. A terceira afirmação é o reconhecimento das mudanças serem resultado da relação social, dos processos vivenciados em cada escola, nos dilemas e contradições singulares. Isso revela a não existência de receitas universais para essas transformações, mas também possibilita entender o papel dos processos formativos vividos pelos educadores nessa efetivação. A partir dessas constatações evidenciadas por Pereira (2019), nos parece que os processos formativos colaboram nessas transformações por possibilitarem aos indivíduos, as relações entre o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da sociedade reverberado nos conceitos científicos, na arte, na filosofia, como estratégia para compreensão da prática social, da realidade que os circunda, mas que ao mesmo tempo está relacionada com uma realidade mais ampla.

Essa relação entre conhecimento científico, sistematizado nos processos formativos em constante contato com a prática social, com a vida, os modos de produzir a existência objetiva, organizar as lutas, processo que produz saberes, cultura, nutrido por processos formativos vivenciados na LEdoC, nos diferentes tempos e espaços de formação, possibilitam aos egressos uma ampliação cada vez mais concreta (concreto pensado) da sua realidade.

Ao se integrarem nas diferentes instituições, seja retornando ao ciclo formativo na pós-graduação, nas escolas de educação básica, ou em suas comunidades, isso altera a forma de compreender a realidade, possibilitando, por meio de práticas educativas de caráter emancipatório, incidir diretamente na prática social.

A seguir, apresentamos o segundo agrupamento das teses e dissertações para a produção do estado da arte.

Quadro 3: Reflexos do processo formativo da LEdoC nos licenciandos em formação

Autor e título da pesquisa	Tipo	Ano	IES
ARAÚJO, G. C. O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo	Tese	2018	UNESP
BEGNAMI, J. B. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância.	Tese	2019	UFMG
SILVA, M. D. S. Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia tocantina.	Tese	2019	UFP
TEIXEIRA, S. L. Licenciatura em Educação do Campo: ressignificando a relação entre a pós-graduação e a graduação na práxis da docência.	Dissertação	2018	UnB

**Fonte:** Produzido pelo autor a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes

Consideramos no segundo agrupamento realizado a partir da análise das pesquisas, os estudos que analisaram as práticas formativas na LEdoC durante o próprio processo formativo. Nesse sentido, buscamos agrupar pesquisas que investigaram ações formativas desenvolvidas na LEdoC com a participação dos licenciandos.

A pesquisa desenvolvida por Araújo (2018) teve como objetivo investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo. O estudo foi realizado a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, utilizando o experimento didático-formativo para produção de uma história em quadrinhos na LEdoC com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

O experimento didático-formativo foi realizado em 10 aulas nas quais os licenciandos jovens e adultos produziram textos verbais e desenhos como tarefa e ações propostas no experimento. Dos quarenta alunos matriculados na disciplina 29 produziram os textos que foram assim categorizados:

dezoito (18) são voltados para histórias imaginativas, quatorze (14) se referem ao cotidiano/experiência de vida, quatro (4) dizem respeito às histórias fantasiosas da imaginação; uma (1) aborda a religião e três (3) histórias representam acontecimentos reais/verídicos (Araújo, 2018, p. 23).

Consoante o autor, a pesquisa permitiu concluir sobre a importância do letramento estético como bem cultural, como tal, direito dos indivíduos se apropriarem nos processos formativos. Nesse sentido, a universidade como *lócus* de formação deve proporcionar tanto o desenvolvimento desse letramento como possibilitar que os futuros docentes de escolas do

campo possam objetivar esse conhecimento na sua prática educativa e, conforme Araújo (2018) deve também ser levado para formação em geral.

A segunda pesquisa analisada neste agrupamento foi a tese de Begnami (2019), que tem como objetivo analisar as práticas e compreensões da Formação por Alternância na LEdoC seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético a partir das categorias: totalidade, contradição, mediação e práxis transformadoras.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa a partir da revisão de literatura com objetivo de produzir o estado da arte da pesquisa acadêmica sobre formação por alternância na LEdoC. A pesquisa exploratória constatou 46 cursos em 36 IES no Brasil, dos quais foi delimitado os cursos da LEdoC da UFMG. O critério para essa delimitação foi o pioneirismo da oferta do primeiro curso nesse tipo de licenciatura já utilizando a formação por alternância. De acordo com Begnami (2019) esse pioneirismo inspirou a expansão e a institucionalização da LEdoC em outras IES.

A produção dos dados foi realizada a partir de dois grupos focais com 12 licenciandos de 4 turmas de quatro áreas: Ciências da Vida e da Natureza (2013); Linguagem, Arte e Literatura (2014); Ciências Humanas e Sociais (2015) e matemática (2016), e entrevista narrativa com 8 professores e 5 monitores do referido curso. Foi incluído também nesse processo 8 professores e 5 monitores que atuam no referido curso.

A pesquisa evidenciou que a LEdoC não utiliza a pedagogia da alternância, mas princípios da alternância possibilitando a produção de um novo conceito, a formação por alternância. Tal formação, conforme a pesquisadora, apresenta 9 mediações pedagógicas específicas e 7 princípios de Alternância inter-relacionadas nos diferentes espaços de formação.

De acordo com Begnami (2019), essas objetivações resultado da relação pedagogia da alternância e formação por alternância apresenta algumas características: revolução na forma de organizar os tempos escolares resultado da organização dos tempos e espaços escolares entre escola e comunidade; acesso e permanência dos/as trabalhadores/as do campo no ensino superior; enriquece a relação teoria e prática por meio das mediações pedagógicas desenvolvidas e das práticas de formação humana contra hegemônicas direcionadas a um novo projeto de campo e sociedade.

Contudo o autor adverte sobre os dilemas e contradições presentes na formação por alternância impondo obstáculos na sua objetivação, relacionados a fatores econômicos, políticos, recursos humanos e aspectos pedagógicos.

Assim, os resultados da pesquisa denotam a necessidade de mais estudos e pesquisas para aprofundar a utilização da formação por alternância como política pública a ser utilizada em todos os níveis da educação no Brasil.

A pesquisa realizada por Silva (2019) foca na relação estabelecida entre a formação dos educadores do campo e as práticas educativas populares na LEDOC ofertada pela Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá-PA, no território da Amazônia Tocantina.

A pesquisadora compreende as práticas educativas populares como processos educativos de formação humana, que se realizam por meio das organizações, associações, movimentos sociais e sindicais na perspectiva da transformação social. Nesse sentido a pesquisa, busca compreender o movimento que envolve a formação de educadores do campo no contexto das práticas educativas populares, potencializando a atuação dos educadores nos espaços populares na perspectiva da práxis transformadora.

O estudo tem como referência o materialismo histórico-dialético e foi desenvolvido a partir da análise bibliográfica e documental e pesquisa de campo. Na produção dos dados foram utilizados questionário, observação participante e entrevista semiestruturada. Participaram como interlocutores licenciandos, docentes e coordenador do curso, além de representantes dos movimentos sociais do campo.

Os resultados da pesquisa revelaram que a LEdoC colabora com a consolidação de práticas educativas populares por meio da estruturação de eixos formativos presentes na estrutura do currículo. Conforme a pesquisadora, essa formação por meio de tensões, limitações e possibilidades intensificam a prática educativa dos educadores do campo nas organizações e movimentos sociais existentes no território investigado.

A dissertação de Teixeira (2019), objetiva compreender e analisar as estratégias desenvolvidas na LEdoC da Universidade de Brasília no processo formativo de educadores, em colaboração com os pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo.

O estudo foi baseado no materialismo histórico-dialético a partir das categorias: totalidade, contradição e mediação. Na produção dos dados foi utilizada a pesquisa participante por meio de seis encontros formativos e a utilização das técnicas da observação participante, entrevistas, diário de bordo e roda de conversas. Também foi utilizado na produção dos dados análise dos seguintes documentos: lista de matrículas, projeto político pedagógico e planos de ensino dos componentes curriculares do curso.

Os resultados da investigação evidenciam em relação ao projeto do curso, que os princípios mais presentes na experiência formativa foram a Pedagogia da Alternância, a organicidade, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade.

Outro aspecto que a pesquisa revelou diz respeito aos limites da experiência formativa. Nesse sentido, Teixeira (2019) aponta o pouco tempo para a inserção dos pós-graduandos, acarretando assim, redução do tempo para o aprofundamento teórico, além das dificuldades dos licenciandos na produção de textos acadêmicos.

Contudo, Teixeira (2019) destaca que as estratégias formativas por meio da inserção dos pós-graduandos na graduação contribuíram para o processo formativo deles, principalmente no que diz respeito ao trabalho coletivo. Em relação aos licenciandos, essa articulação com os pós-graduandos proporcionou a apropriação dos conceitos teóricos trabalhados.

O autor destaca, que ao compreenderem a importância dos princípios formativos na LEdoC na formação de educadores de escolas do campo, os pós-graduandos revelaram a intenção de continuar como docentes.

As pesquisas do segundo agrupamento apresentaram importantes elementos que contribuíram na análise da materialidade da formação inicial na LEdoC. A partir desses elementos podemos observar com mais clareza como o processo formativo incide na trajetória formativa dos licenciandos, o que colaborou com mais relações e determinações na análise do nosso objeto de estudo – a formação inicial na LEdoC dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico crítica.

Nessa direção as pesquisas colaboram ao evidenciarem singularidades de de cada IES, curso e sujeitos investigados. Esses aspectos, articulados aos elementos particulares constitutivos dos processos formativos da LEdoC, dos seus princípios, fazem a mediação com a unidade da diversidade que compõe sua materialidade. Ou seja, constituem elementos reveladores do universal, da totalidade das relações.

Nas pesquisas analisadas mais uma vez fica explícita a contribuição da formação em tempos e espaços a partir da alternância, como no destaque dado ao estudo realizado por Begnami (2019), que revela a importância dos princípios formativos contidos na pedagogia da alternância para o processo formativo dos educadores que irão atuar em escolas do campo.

Outro aspecto importante foi evidenciado na pesquisa realizada por Silva (2019) que destaca a importância de os projetos de curso evidenciarem em sua matriz formativa a relação da formação da LEdoC com as práticas educativas populares, indo ao encontro de uma das maiores demandas presentes nos coletivos originários da educação do campo, a relação do saber

sistematizado, do conhecimento científico com a cultura, os modos de vida as práticas educativas populares.

A pesquisa de Teixeira (2019), por sua vez, destacou um importante aspecto que vem sendo desenvolvido a partir da LEdoC, já destacado por Molina (2019) que discutimos na seção anterior – a relação da LEdoC com o processo de formação continuada e com a pesquisa, caso específico do estudo com a pós-graduação.

Na dissertação de Teixeira (2019) isso foi evidenciado tanto em relação aos licenciandos, como em relação aos próprios pós-graduandos, que a partir da inserção dos últimos no processo formativo, houve o reconhecimento do desejo e da necessidade de permanecer na docência em escolas do campo. Portanto, a inserção da pesquisa *stricto senso* no processo formação possibilitou aos participantes se apropriarem de elementos concernentes a uma maior apreensão das relações e determinações presentes no processo formativo.

Queremos destacar a pesquisa realizada por Araújo (2018). Tal estudo, aproximou-se da nossa pesquisa por utilizar a teoria histórico-cultural, particularmente a atividade de estudo desenvolvida por teóricos soviéticos. Desenvolver uma pesquisa a partir da teoria do ensino e didática desenvolvimental contribuiu para entendermos a importância de inserir no processo de formação inicial ações e operações voltadas para empreender a atividade de ensino articulada a atividade de estudo. O que nos possibilitou pensar no desenvolvimento dessas ações no estágio de regência das participantes do estudo.

A pesquisa realizada também evidencia o potencial dos elementos presentes nos processos formativos da LEdoC, com destaque para a formação interdisciplinar por área de estudos. Ao articular o letramento estético com a apropriação de conhecimentos relacionados à produção escrita, a pesquisa comprovou o alcance da formação por área no desenvolvimento dos licenciandos na direção da formação humana.

Dessa forma, a pesquisa traz importantes contribuições para os processos formativos não apenas da LEdoC, mas para a formação de uma maneira geral, pois além de um direito, a educação é condição para humanização. Nesse processo, a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, incluindo nesse rol de conhecimentos, a arte, a estética, compõem o que denominamos de necessário para a formação humana como expressão humana das máximas possibilidades de desenvolvimento.

Na sequência apresentamos o último agrupamento para a produção do estado da arte da nossa pesquisa, a partir de pesquisas que abordem a relação entre a formação na LEdoC e o desenvolvimento de processos formativos para emancipação.

Quadro 4: Processos formativos na LEdoC e a formação para emancipação

Autor e título da pesquisa	Tipo	Ano	IES
CARCAIOLI, G. F. Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores.	Tese	2019	UNICAMP
CARVALHO, C. A. S. Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do Campo	Tese	2017	UFMG
GONÇALVES, M. S. N. Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.	Tese	2019	UnB
MORAES, V. M. A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários.	Tese	2018	UTP
SILVA, H. S. A. Política de formação de educadores do campo e a construção da contra hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá	Tese	2017	UFP
SILVA, I. A. Licenciatura em educação do campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de professores.	Tese	2016	UFPB
ROTA, M. Da luta histórica pela posse da terra ao grito de uma licenciatura para formação de educadores do campo na região sudoeste do paraná.	Tese	2017	PUC-PR

**Fonte:** Produzido pelo autor a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes

As pesquisas listadas no terceiro agrupamento tratam de aspectos presentes na formação na LEdoC que encaminham na direção de projetos de emancipação humana. Estão também nesse agrupamento, pesquisas que mesmo reconhecendo o potencial dos projetos formativos da LEdoC, apontam descaminhos, dilemas e contradições que colocam em risco esses projetos.

A tese produzida por Carcaioli (2019) foi a terceira pesquisa analisada e teve como objetivo analisar e refletir sobre as experiências vividas por egressos de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina no que diz respeito ao acesso à universidade pública e aos conhecimentos e práticas pedagógicas em Ciências da Natureza e Agroecologia, de forma a propor uma formação de professores do campo no ensino de ciências naturais (ECN) comprometida com a formação omnilateral.

A tese defendida pela autora traz que a formação docente na LEdoC deve construir seus projetos fundamentados no tripé: educação do campo, agroecologia e o ensino de ciências. Nesse sentido, parte do seguinte problema central: Como consolidar, nas Licenciaturas em Educação do Campo na área de conhecimento das Ciências da Natureza, uma formação de professores sustentada pelo tripé: Agroecologia, Educação do Campo e Ensino de Ciências da Natureza?

A pesquisa foi realizada a partir dos fundamentos teórico-metodológicos presentes no materialismo histórico-dialético, tendo como corpus empírico da pesquisa, reflexões sobre a

prática docente da pesquisadora na LEdoC bem como análise de trabalhos de conclusão de curso (TCC) e entrevistas com egressos da licenciatura.

A presença da agroecologia no tripé da formação docente na LEdoC, representa para a pesquisadora sua inclusão como matriz curricular e pedagógica que fundamenta e possibilita a produção de conhecimento na área de ensino de ciências da natureza na LEdoC.

Essa concepção de agroecologia para Carcaioli (2019) é processual e cambiante, o que exige uma mediação rigorosa entre o conhecimento científico e acadêmico e o conhecimento produzido no âmbito das relações dos indivíduos na produção de sua existência no campo. É nessa inter-relação, conforme a autora, que licenciandos e docentes podem erigir vínculos teoria/prática e a concretude da vida no campo.

É importante destacar que no tripé defendido está presente uma concepção de formação humana omnilateral, que significa formar em uma dimensão de “[...]desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial afetivo, estético e lúdico (Carcaioli, 2019, p. 10).

A pesquisa de Carvalho (2017) teve como objetivo analisar os processos de construção e reelaboração das representações sociais dos professores do campo, egressos do curso de Licenciatura da FaE/UFMG, sobre as práticas artísticas presentes em suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial da teoria das representações sociais, utilizando uma abordagem qualitativa e fundamentada na epistemologia do materialismo histórico-dialético.

A análise dos dados foi realizada a partir da reconstrução das trajetórias de dois egressos do curso que atuam como docentes em escolas do campo com base na representação social utilizando as categorias: práticas pedagógicas, práticas artísticas, formação, educação do campo, mística, educação transformadora e materialismo histórico-dialético.

Na realização do estudo foi empregado o conceito de educação transformadora para analisar a prática pedagógica no contexto de construção de um projeto de campo e de sociedade. Na análise desse movimento, a pesquisadora utilizou o software Iramuteq, possibilitando compreender as objetivações e ancoragens e do conteúdo léxico das representações sociais.

A pesquisa constatou que o processo de reelaboração das representações sociais dos partícipes teve início com a integração na docência, momento que provocou mudanças nas representações das práticas artísticas dos partícipes, passando a serem compreendidas como instrumentos pedagógicos para fortalecer a identidade camponesa e pela luta por uma educação transformadora.

A pesquisa também constatou a importância da formação interdisciplinar por área de conhecimento, ao possibilitar a integração de práticas artísticas aos processos formativos na

disciplina de Língua Portuguesa. Para Carvalho (2017), a pesquisa realizada, assim como os resultados, fortalecem o processo de expansão da LEdoC e a proposta de formação a partir das áreas de conhecimento.

A terceira pesquisa analisada é a tese produzida por Gonçalves (2019) que tem como objetivo geral analisar a experiência formativa ofertada pela LEdoC da UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades para a consolidação de um projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo.

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva teórico-metodológica a partir do materialismo histórico-dialético e da histórica oral. Na produção dos dados foram analisadas 23 narrativas de licenciandas e egressas da LEdoC. Também constituíram o corpus empírico análise documental a partir do projeto de curso.

Os resultados da pesquisa revelam que as mulheres do campo construíram práticas de resistência e transgressão no período de sua formação na LEdoC. Essas práticas foram efetivadas mesmo em contextos de uma sociedade formada na inter-relação entre o patriarcado e o capitalismo.

A autora destaca ainda dentre os resultados evidenciados, que os processos formativos na LEdoC contribuíram para as mulheres partícipes da pesquisa driblarem as contradições e obstáculos impostos pela ausência de políticas públicas e jornadas exaustivas, promovendo uma elevação da consciência de classe e lutas feministas, aspectos que tiveram reflexos em várias áreas da vida em sociedade.

A pesquisadora também constata em relação às políticas públicas uma insuficiência no atendimento as demandas das mulheres relacionadas às questões de gênero. Nesse sentido, chama atenção para a importância da política estudantil e para a reconstrução da organização político-pedagógica dos cursos em nível superior para a consideração das questões de gêneros serem tratadas não como uma questão individual das mulheres, mas como problema coletivo, consequência de uma sociedade patriarcal, cindida em classes que oprime a condição feminina.

A tese produzida por Moraes (2018) tem como objetivo compreender o processo de produção da LEdoC no Brasil desde a relação entre a Sociedade Civil e o Estado. A autora analisa que a LEdoC principia uma concepção de formação docente distinta das formas hegemônicas, pois origina-se de processo construído coletivamente.

Tal processo, ao incluir a formação por áreas e a alternância de tempos e espaços de formação, de acordo com a autora, enceta possibilidades de romper com a fragmentação comum dos modelos erigidos por disciplinas. Essa nova configuração se apresenta como uma alternativa na consolidação da teoria e prática no ensino superior.

Contudo, Moraes (2018) adverte sobre o cenário que a experiência da LEdoC se desenrola, marcado pela disputa pela hegemonia na Sociedade Civil e Política, contexto presente na questão de pesquisa que o estudo busca responder: Quais as determinações internas e externas do processo de produção da LEdoC no Brasil, que nos permite reconhecer as contradições desse processo?

Na pesquisa, as determinações permitem a autora apontar para os conceitos centrais do estudo: o Estado, a Sociedade Civil, a Educação e a Formação de educadores. O estudo foi desenvolvido a partir dos fundamentos teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético utilizando como abordagem metodológica o estudo bibliográfico e documental.

Para Moraes (2018) a pesquisa permitiu reconhecer a materialização da LEdoC em meio às contradições presentes no movimento das esferas sociais, da educação e do Estado. Essa contradição reside no fato de ser uma proposta contra hegemônica, oriunda de movimentos sociais de trabalhadores que lutam pelo acesso à terra para produzir sua existência e por condições de vida, dentre as quais a educação, enfrentando e lutando pela superação da sociabilidade do capital, mas que promove esse movimento, no âmbito do Estado capitalista.

A quinta pesquisa analisada foi a tese de Silva (2017), cujo objetivo foi analisar como a política de formação dos educadores do campo assegura os princípios da educação do campo através de referenciais contra hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

A autora defende a tese que a política de formação de educadores para o campo em efetivação na UFPA, Campus Universitário do Tocantins em Cametá, ao garantir os princípios da educação do campo, apresenta-se como uma proposta contra hegemônica na direção de uma formação crítico-emancipadora dos indivíduos, asseverando a epistemologia da práxis como fundamento desenvolvido a partir das lutas pela emancipação humana.

O estudo foi realizado a partir dos aportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, utilizando como procedimentos a análise bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. A técnica utilizada na produção dos dados foi a entrevista semiestruturada e questionários aplicados aos licenciandos do curso.

Os resultados da pesquisa apontam que a política de formação docente presente na LEdoC *locus* da investigação, está em processo de implementação, em meio às contradições e tensões da aprovação do projeto político pedagógico do curso. Como objetivação desse caráter contra hegemônico o projeto aponta na direção de uma formação superior a partir da epistemologia da práxis, de uma prática que rompe com o paradigma disciplinar a partir da formação por área do conhecimento, organizada em torno da pedagogia da alternância e da

defesa pela identidade docente e transformação da escola a partir do paradigma presente na EdoC.

A pesquisa de doutorado realizada por Silva (2016) objetiva analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores da LEdoC, considerando como *locus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do materialismo histórico-dialético com destaque para a categoria totalidade como um dos aportes utilizados na análise dos dados. Tal análise foi realizada a partir de fontes documentais sobre a criação da política de formação docente da LEdoC e da análise de trabalhos de conclusão de curso de egressos das duas primeiras turmas formadas na UFCG – 2009 e 2010. Na pesquisa, o autor defende a seguinte tese:

[...]a formação de professores, quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pelo movimento da Educação do Campo, mesmo com as contradições que apresenta, por estar circunscrita no contexto da sociedade do capital, contribui para a promoção de uma educação emancipadora/omnilateral no meio rural, uma vez que oferece instrumentos teórico-metodológicos que podem ressignificar positivamente o trabalho pedagógico, produzindo novos sentidos e concepções coerentes com o projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo (Silva, 2016, p. 9).

O autor destaca como elementos que colaboram na efetivação dessa tese, a ressignificação da lógica formativa presente na LEdoC, o trabalho por áreas do conhecimento e a estrutura curricular que visa por meio dos objetivos e conteúdos propostos abranger as singularidades presentes na realidade camponesa. Contudo, Silva (2016) adverte para as contradições presentes em um projeto formativo que tem sua gênese nas lutas pela terra, trabalho e educação ser efetivado por meio de políticas configuradas em um Estado capitalista.

Essa realidade, conforme o autor, materializa-se por meio de relações tensas, dinâmicas, na correlação de forças em uma sociedade de classes, na qual o campo ideológico se configura como um importante cenário de disputas. De acordo com Silva (2016) essas contradições reverberam-se nos processos formativos, objetivando-se tanto como possibilidade histórica de concretizar objetivos e valores da classe trabalhadora do campo no que diz respeito a um projeto na direção da superação da sociabilidade vigente, assim como, ainda expressar traços de reprodução do modelo social atual.

A última pesquisa analisada nesse agrupamento foi a tese de Rotta (2017), que define como objetivo, compreender os reflexos da luta histórica pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense sobre o perfil do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR e a formação de educadores do campo. A autora se fundamentou nos aportes teórico-

metodológicos do materialismo histórico-dialético tomando principalmente como categorias de análise a contradição e a práxis.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa documental e de entrevistas com representantes dos segmentos docentes do curso, dos movimentos sociais do campo, especificamente do MST e de representantes de ONGs presentes na região em que se realiza o curso.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da tese de que os aspectos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto da luta pela posse da terra na Região do Sudoeste Paranaense, possuindo a responsabilidade de formar o educador para atuar em escolas do campo, no Paraná, não refletem os ideais políticos/pedagógicos primordialmente almejados pelas instituições que movimentam este processo, ao contrário, os negam.

A pesquisa constatou em seus resultados algumas discrepâncias entre os princípios formulados pelo MST e as políticas de Estado em relação à formação de educadores do campo. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Rotta (2017) evidencia a existência de um vácuo entre as concepções de sociedade e de formação docente entre os movimentos sociais e o Estado. Essa constatação, consoante a autora é um importante determinante na evasão dos licenciandos da LEdoC.

Nessa direção, os resultados do estudo realizado por Rotta (2017) evidenciam num contexto singular uma realidade presente na LEdoC de uma forma geral. Como exemplo dessa relação singular-universal estão os desafios encontrados, concernentes as contradições da realidade em movimento, evidenciados entre uma proposta contra hegemônica de formação docente e os modelos cristalizados presentes nas IES no Brasil resultado da subsunção à sociabilidade do capital.

As pesquisas analisadas nesse terceiro agrupamento abordam a questão da formação na LEdoC relacionada à questão da emancipação sob diferentes perspectivas. Na pesquisa realizada por Carcaioli (2019) a questão da emancipação está relacionada à busca por uma formação omnilateral. Tal formação é um importante indicador para os projetos formativos, pois visa proporcionar aos indivíduos uma formação que visa desenvolver suas máximas potencialidades, a partir do desenvolvimento nos indivíduos dos aspectos, estéticos, lúdicos, cultural, intelectual, psicossocial afetivo, educacional.

A pesquisadora afirma que na LEdoC isso é possível ao erigir os processos formativos dos licenciandos a partir do tripé: EdoC, agroecologia e ensino de ciências. Concordamos com a pesquisadora, pois são três categorias potentes de abstração. Como exemplo dessa potência

nos reportamos ao estudo realizado por Caldart (2019) envolvendo esses aspectos destacados por Carcaioli (2019) a partir das raízes da EdoC.

Na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2019) a educação para emancipação é abordada na medida em que destaca os elementos formativos da LEdoC – formação por área e interdisciplinaridade – presentes na integração dos egressos na docência como meio de reelaboração das representações sociais dos partícipes. As transformações, conforme a pesquisadora vão na direção de compreender os conhecimentos apropriados na formação como mediação do fortalecimento da identidade camponesa, aspecto que se reflete na luta por uma educação transformadora.

O estudo desenvolvido por Gonçalves (2019) ao analisar os riscos e potencialidades de um projeto formativo na LEdoC para uma educação emancipadora para as mulheres, identificou no percurso formativo, mais precisamente na matriz formativa, elementos na direção de uma formação para resistência e transgressão das mulheres no enfrentamento do patriarcado, consequência da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ampliada no capitalismo. A pesquisadora também trouxe importantes evidências em relação às contradições e dilemas presentes na IES que impõe obstáculos para essa efetivação, caso da política de assistência estudantil e dos limites presentes na organização político-pedagógica dos cursos.

O estudo realizado por Moraes (2018) contribui para elucidar dois aspectos inter-relacionados presentes na EdoC de forma geral e na LEdoC de forma particular em relação à educação para emancipação – a necessidade e os limites da luta por meio das políticas estatais.

Tais limites, já foram analisados nesse estudo a partir das contribuições de Caldart (2019), Gramsci (2006), Molina (2019) e Mascaro (2011), mas é importante ratificar que se trata dos limites relativos aos complexos sociais, em particular, ao complexo da educação na relação de subsunção ao capital. Isso significa compreender a educação como determinado e determinante, ou seja, não possuindo uma independência absoluta em relação aos demais complexos sociais. Também significa compreender, que tal complexo não é totalmente determinado. Essa compreensão implica compreender a importância da luta por políticas públicas. Contudo, essa discussão a necessidade das lutas realizadas por dentro do Estado, pelo direito liberal burguês, estarem relacionadas às questões mais amplas, relativas à superação da sociabilidade do capital.

Das pesquisas realizadas neste último agrupamento, a tese produzida por Rotta (2017) chama atenção para as contradições internas e externas presentes na consolidação dos projetos formativos, características que segundo a pesquisadora, culminaram com a evasão no curso.

A pesquisa também destaca elementos potencializadores de uma formação contra hegemônica, como a organização curricular e didático-pedagógica pertencentes à singularidade do próprio curso. Contudo, são exatamente esses elementos que evidenciam a necessidade de formação multidisciplinar para os docentes do curso e demandas de aprendizagem e de organização didático-pedagógica.

Outro aspecto relacionado a contradições internas diz respeito à falta de acompanhamento da universidade no tempo comunidade. Esse aspecto, faz com que atividades relacionada aos levantamentos e diagnósticos da realidade dessas comunidades não se desenvolvam na direção de uma compreensão crítica por parte dos licenciados das relações de poder ali presentes.

No que diz respeito às contradições externas, Rotta (2017) evidencia a falta de perspectiva de os egressos ingressarem na profissão docente devido às especificidades que o diploma da graduação na LEdoC confere.<sup>7</sup> Esses fatores em inter-relação, consoante a autora, culminam com a evasão do curso. Dessa forma a pesquisa traz à tona a necessidade do diálogo entre universidade e a realidade dos discentes, evidenciando o campo com suas contradições e potencialidades. Evidencia também que a EdoC como política pública necessita para efetivar-se de outras ações que possibilitem sua implementação, uma vez que o contexto na qual ela se efetiva não se adapta as alterações que ela traz na formação docente e na atuação dos profissionais formados nesse curso.

Um outro aspecto que cabe destacar com a institucionalização da LEdoC, foi a quebra da relação orgânica tão necessária entre os movimentos sociais presentes nos fundamentos, nas raízes da EdoC, conforme Caldart (2019). Outro elemento que a pesquisa de Rotta (2017) destaca são as contradições internas e externas presentes na LEdoC. Para a autora esses ingredientes formam uma perigosa receita, que colaboram na evasão do curso.

De uma forma geral, a análise das pesquisas que abordaram a formação inicial na LEdoC analisadas a partir dos três grupos nos proporcionaram uma ampliação das determinações presentes no nosso objeto de pesquisa. Na Figura 3 buscamos evidenciar esse movimento de forma sintética.

---

<sup>7</sup> A formação de professores tradicionalmente forma por disciplina (Física, Química, Matemática, Biologia, Arte etc.). A LEdoC forma por área (Ciências da Natureza, Ciências Humanas etc.). Essa configuração distinta faz com que haja resistência na hora da inscrição do candidato com diploma na LEdoC em concursos e seletivos.

Figura 4 - Estado da arte da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Assim, as pesquisas analisadas colaboram para a análise do nosso objeto de pesquisa na direção de sua materialização e concreção no pensamento como unidade da diversidade, uma totalidade de muitas determinações e relações.

Nesta seção buscamos por meio da análise das condições reais dos indivíduos na produção da sua existência objetiva, analisar a materialidade presente no nosso objeto de pesquisa por meio de categorias presentes no materialismo histórico-dialético, dentre as quais, a dialética singular-particular-universal.

No esforço de abstração do pensamento na direção do concreto pensado, consideramos importante buscarmos empreender uma síntese desse processo. Nessa direção, estabelecemos, de forma análoga, um paralelo ao movimento de análise da categoria trabalho, objetivado por Galvão, Lavoura e Martins (2019), a partir dos escritos marxianos.

Para os autores, o trabalho como teoria social “[...] é condição essencial, universal, da existência humana.” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 88). Compreendemos em uma perspectiva histórico-ontológica, a partir de Saviani (2007), o caráter universal da educação como condição essencial, universal para existência humana, uma vez, que o ser humano não nasce humano, forma-se humano, tem que aprender a ser humano. Logo a formação humana é um processo educativo.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 88), o trabalho “[...]é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares — condições que são históricas.” A educação como práxis humana, também apresenta essas características. Ou seja, é realizada em meio a condições particulares por indivíduos determinados e situados historicamente.

O trabalho em seu caráter universal, presume o “[...] desenvolvimento histórico-social, qual seja, uma totalidade bem desenvolvida de trabalhos singulares que podem agora ser apreendidos em seus traços universais e diferenciados em formas históricas particulares.” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 88). A educação por sua vez, pressupõe o desenvolvimento histórico-social, movente e movido das formas de organização da existência humana em sociedade, produzindo sua existência objetiva em meio às contradições e correlações de forças presentes na crise estrutural do capital, nas reformas educacionais neoliberais, nos movimentos da sociedade civil organizada.

A formação inicial na LEdoC, enquanto condição essencial universal para o planejamento de atividades dirigidas para formação humana em escolas do campo, configura-se como uma totalidade de processos formativos desenvolvidos, assimilando elementos gerais, universais e se diferenciando na particularidade histórica de outros modelos formativos.

A crise estrutural do capital, que reverbera cada vez mais forte na atualidade provoca rebatimentos na esfera educacional, precarizando os processos formativos, distanciando-se cada vez mais de processos humanizadores. Contudo, na contradição ineliminável presente no movimento da realidade imanente, esses rebatimentos não determinam de forma absoluta as possibilidades relativas de formação na LEdoC em uma perspectiva contra hegemônica, apontadas nas práticas formativas de caráter emancipatório reveladas nas pesquisas.

Ao evidenciar tais aspectos, a materialização do objeto de pesquisa nos permite visualizar as possibilidades relativas presentes na prática social da LEdoC na UFPI. No entanto, essas possibilidades relativas só podem se configurar como possibilidades realizadas (Cheptulin, 1982), mediante a compreensão das legalidades naturais e sociais (Engels, 2015).

Nessa direção, no âmbito dessas possibilidades relativas, nossa tese visa compreender essas legalidades para intervir nos processos formativos na LEdoC/UFPI dirigidos para formação humana. Isso significa planejar processos de intervenção formativo para produzir significações sobre a atividade de ensino para construir aprendizagens humanizadoras.

Por conseguinte, é necessário analisar as bases que orientam nossa intervenção, pois são esses aportes que fundamentam a perspectiva teórico-metodológica adotada, ou seja, é preciso analisar a perspectiva histórico crítica de formação humana que assumimos, que por

sua vez, reverbera-se numa perspectiva de formação docente contra hegemônica constituída a partir de uma crítica radical das bases que sustentam os processos de formação hegemônicos. Nessa direção, na próxima seção analisamos os fundamentos da perspectiva de formação humana assumida nesta tese.

### **3 A FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA:** fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos

*A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra ad hominem, e demonstra ad hominem tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. (Marx, 2010, p. 151).*

Na primeira seção analisamos a materialidade do nosso objeto de estudo – a formação inicial na LEdoC dirigida para formação humana – a partir dos rebatimentos da crise estrutural do capital nos processos formativos. Essa análise, dentre outros aspectos, nos permitiu identificar as possibilidades relativas de engendrar um projeto contra hegemônico de formação docente para o campo a partir de uma crítica radical. Nesta seção objetivamos analisar as contribuições da formação humana numa perspectiva histórico crítica para a objetivação desse projeto formativo, destacando elementos presentes nos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos adotados.

Tal análise intenta evidenciar as contribuições do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para formação humana contraposta às perspectivas neoliberais presentes de modo hegemônico na formação docente no Brasil.

Nessa direção, a teoria contribui para transformações objetivas com a condição de sua apropriação pelos indivíduos, como destaca a epígrafe de abertura desta seção, algo somente possível quando aborda o ser humano na sua raiz, na sua essência, isto é, compreende-o como ser concreto, histórico. Uma teoria que chegue à raiz do ser humano, ultrapassando os limites da aparência é movente e movido das necessidades humanas. Nessas condições ao ser apropriada, colabora para a transformação da realidade, pois a “[...]teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades” (Marx, 2010, p. 152).

A efetivação apontada pelo filósofo alemão, diz respeito à apropriação e objetivação da teoria na prática social, na realidade. Isso significa, que a teoria em si, não transforma a prática social, como nos adverte Marx, em epígrafe, já que a força material só pode ser transformada pela força material.

Ao se constituir como efetivação das necessidades, da reflexão sobre a prática social humana em sua totalidade, ou seja, tendo a prática como critério de verdade, a teoria tem a possibilidade de plasmar-se em práxis, essa sim, atividade humana de transformação da

realidade objetiva. Dessa forma é necessário compreender a teoria articulada à prática, em um processo de interdependência. Isso significa que a “[...] unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência” (Vasquez, 2007, p. 261).

Dessa forma, pensar em projetos formativos na LEdoC na direção da formação humana numa perspectiva histórico crítica, é considerar também constructos teóricos produtos das reflexões sobre experiências históricas plasmadas na práxis social dos muitos sujeitos que a constituem. Portanto, articulam-se à projetos de contraposição às formas hegemônicas de educação e de transição para superação da sociabilidade do capital.

A formação humana em uma perspectiva histórico crítica, enquanto categoria teórica, apresenta instrumentos para mediar a compreensão da prática social para além da aparência fenomênica, possibilitando a elevação da consciência dos indivíduos sobre a realidade. Tal compreensão possibilita, em última instância, uma visão crítica radical da realidade por meio do conhecimento das suas múltiplas determinações, aspecto fundamental para intervenção dos indivíduos na direção da transformação da prática social.

Quando uma prática formativa assume tais características, passa a se constituir “[...]como práxis social revolucionária porque, ao se efetivar, mediatiza a transformação da consciência dos (as) estudantes, elevando-(os) (as) a condição de consciências críticas, condição *sine qua non* para a realização da práxis num mundo de aparências e engano.” (Marques, 2021, p. 122).

Nessa direção, buscando evidenciar as contribuições desses constructos em práticas contra hegemônicas de formação docente dirigidas para formação humana, organizamos esta seção em três subseções. Na primeira subseção, apresentamos os fundamentos filosóficos da formação humana em uma perspectiva histórico crítica, destacando aspectos histórico-ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos presentes na concepção de ser humano, sociedade e educação. Na segunda subseção, tratamos dos fundamentos psicológicos evidenciando a importância da formação de significações e de conceitos científicos como aspecto fundamental para formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Na última seção, buscamos evidenciar as possibilidades de uma perspectiva pedagógica de formação humana tendo como perspectiva a relação dos fundamentos filosóficos e psicológicos fundamentando os fundamentos pedagógicos em uma perspectiva histórico crítica.

Nesse sentido, é importante destacar, que embora estes fundamentos sejam analisados em seções distintas, em uma perspectiva de formação humana histórico crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, essas dimensões estão inter-relacionadas. Dito de outra

forma, os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos reverberam-se em uma unidade de múltiplas relações.

### **3.1 Fundamentos filosóficos da formação humana na perspectiva histórico crítica**

De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 422) já é consenso compreender a educação como formação humana, o “[...] que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana”. A questão filosófica que esse exame encerra, conforme os autores, diz respeito à constatação de que determinados indivíduos adultos, formam outros indivíduos, adultos e crianças. “Estamos aí diante de uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas”.

Para responder à questão da possibilidade da ação de indivíduos formarem outros indivíduos é necessário nos encaminharmos para um aspecto fulcral em uma perspectiva histórico crítica de formação humana – a dimensão histórico-ontológica da concepção de ser humano – que busca responder entre outros aspectos, a questão – o que é o ser humano?

Um primeiro encaminhamento a essa questão, relaciona-se à compreensão que a realidade, a prática social, incluindo o próprio ser humano, enquanto ser social é possível de ser compreendida. Lukács (2018a, p. 638) nos lembra que a perspectiva dialética marxiana, permite-nos uma aproximação dessa compreensão, dada a interação infinita presente na realidade, por isso mesmo a necessidade de sua compreensão como tendência, em meio às múltiplas determinações presentes nesse ser. Contudo, o filósofo húngaro, destaca, que essa compreensão da “[...]estrutura do ser social não se segue, de maneira alguma, a impossibilidade de conhecê-lo, nem sequer restringe tal possibilidade”.

Partindo dessa perspectiva presente no materialismo histórico-dialético, que a realidade é possível de ser conhecida, buscou-se construir uma ontologia a partir dos escritos marxianos sobre o ser humano. Essa ontologia marxista, conforme Saviani (2007, p. 34), compreende, que ao nascer, o indivíduo não tem garantida as condições que o tornarão um membro da generidade humana. Tal compreensão, entende que o ser humano não nasce humano, torna-se humano por meio da atividade vital do trabalho,

[...] isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

Ao conceber o fundamento do ser humano na atividade vital do trabalho, o autor evidencia um aspecto essencial presente na concepção ontológica marxista, os seres humanos são ao mesmo tempo resultado e produto da sua atividade, portanto produzem sua própria história.

Isso significa conforme Duarte (2017, p. 28), que a atividade vital é aquela que garante a reprodução da vida, comum à generidade humana e aos outros animais, sem a qual não seria possível a existência objetiva, ou seja, a reprodução enquanto espécie. “A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie”.

Consoante Marx e Engels (2011, p. 33), a gênese dessa história, seu primeiro ato é buscar assegurar a existência objetiva dos indivíduos garantindo alimento, água, abrigo dentre outros aspectos. Dessa forma, o primeiro

[...]ato histórico é, pois, **a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades**, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (grifo nosso).

Conforme os autores, diferente dos demais animais, o ser humano não encontra as condições para sua existência de forma dada, elas têm que ser produzidas pela atividade vital humana do trabalho transformando a natureza de acordo com suas necessidades, essas últimas imediatas.

Ao realizar tal atividade, os indivíduos criam instrumentos para mediar sua relação metabólica com a natureza, transformando-a e sendo transformados. Processo que integra o primeiro ato histórico dos indivíduos. Portanto, “[...]a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido **conduzem a novas necessidades** – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (Marx; Engels, 2011, p. 33, grifo nosso).

As novas necessidades provenientes da satisfação de necessidades anteriores mediadas pelo trabalho vão cada vez mais se complexificando no decurso do desenvolvimento histórico-social. Isso é decorrente, das transformações ocorridas no ser humano, ao transformar a natureza, dos conhecimentos apropriados nesse processo. Essa característica faz com que as necessidades saiam da esfera imediata natural para uma esfera mediata social, o que representa a passagem do ser natural para o ser social.

Essa passagem é denominada por Lukács (2018b, p. 118) como salto qualitativo e apresenta como característica na reprodução social, a possibilidade de produzir para além da repetição biológica como ocorre nas outras espécies animais, representando mudanças qualitativas externa e internamente na constituição do indivíduo, produzindo “[...]mais que o necessário à própria reprodução de quem trabalha”.

Essas mudanças qualitativas são resultado de mudanças quantitativas. Ou seja, no decurso do desenvolvimento do ser natural em ser social foram sendo produzidas alterações no cérebro no que diz respeito ao seu tamanho, formato. No que se refere à estrutura óssea, surgiram alterações que possibilitaram a posição ereta. Essas mudanças de caráter quantitativo, repercutiram em mudanças qualitativas que por sua vez, impulsionaram novas alterações. Esse movimento é expressão da lei dialética – passagem das mudanças quantitativas às mudanças qualitativas e vice-versa (Kopnin, 1978).

A atividade vital do trabalho ao garantir as condições materiais para existência e reprodução humana gera o modo como funciona o processo histórico de desenvolvimento do ser genérico, “[...] isto é, a relação entre objetivação e apropriação” (Duarte, 2017, p. 32-33). Para o autor, isso significa, que na relação metabólica com a natureza o ser humano a transforma para produzir instrumentos que favoreçam a fruição para a satisfação das necessidades imediatas.

Esse movimento é realizado antecipando na mente aquilo que se pretende objetivar, ou seja é um movimento teleológico. Como a atividade vital humana já nasce como uma atividade social, o processo de objetivação é apropriado pelo conjunto dos seres humanos assim como o produto. O processo, por sua vez, gera conhecimento sobre essa objetivação, possibilitando que o produto desse processo seja aperfeiçoado ou aplicado para satisfazer novas necessidades em novas objetivações.

É assim, que ao produzir os primeiros instrumentos, como o machado, o conhecimento adquirido, ou seja, a melhor pedra para fazer a lâmina (mais afiada, mais resistente) a melhor madeira e fibra para fazer o cabo e prendê-lo à lâmina, são aplicados para satisfazer outras necessidades humanas. Portanto, é nesse processo de objetivação e apropriação, que o ser humano se desenvolve enquanto ser social, possibilitando ampliar as necessidades imediatas para sua reprodução para necessidades mediatas, produto da complexificação da vida em sociedade.

Nesse salto qualitativo, as necessidades passam a ser mediadas pelas relações humanas de produção da existência objetiva e subjetiva, ou seja, passam a ser determinantes na reprodução do ser humano enquanto ser social. Essa prevalência das leis sociais, mesmo sem

eliminar as determinações naturais, podem ser percebidas em relação à necessidade de alimentação para saciar a fome. O alimento, enquanto condição para reprodução da existência biológica é uma necessidade ineliminável para qualquer ser vivo, no entanto, para o ser social, adquire novas feições. “Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente” (Marx, 2011a, p. 66-67).

O filósofo alemão demonstra assim que é na dialética objetivação-apropriação que a individualidade humana, vai sendo constituída. Desde um ouvido musical, sensível às melodias, um olho humano, o paladar. Além dos chamados sentidos práticos, são formados nesse processo os sentidos subjetivos “[...] (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (Marx, 2004, p. 110).

Portanto, por meio da atividade social humana do trabalho são produzidas novas necessidades humanas, que ultrapassam o caráter biológico, imediato do ser. Isso destaca um aspecto fundamental em relação a necessidade – seu caráter histórico. Ou seja, na medida da complexificação da práxis humana, das relações sociais, são produzidas outras necessidades. Analisando as reverberações da práxis humana do trabalho, Lukács (2018b, p. 250, grifo nosso) afirma:

[...]que as consequências do trabalho vão para além do nele imediato e conscientemente posto, **põem no mundo novas necessidades** e capacidades à sua satisfação e que — no interior das possibilidades objetivas de uma formação determinada — na ‘natureza humana’ não estão traçadas quaisquer fronteiras apriorísticas desse crescimento. (O caso de Ícaro não assinala os limites da ‘natureza humana’ em geral, mas os das forças produtivas na antiga economia escravista.).

Tomando como exemplo o voo de Ícaro presente na mitologia grega, o filósofo húngaro coloca os limites para o trabalho enquanto possibilidade de transformação da natureza e do próprio ser humano no desenvolvimento das forças produtivas, que possibilitam ou limitam realizar tais transformações. Dessa forma, a partir da característica fundamental presente no trabalho (teleologia e objetivação), o ser humano cria o mundo humano, as objetivações humanas. Nesse sentido, Lukács (2018b, p. 28) assevera “[...] o trabalho como a forma originária da práxis.

A práxis humana como atividade criadora, capaz de erigir o novo, de transformar a natureza e a sociedade, encontra no trabalho sua protoforma. Em outras palavras, significa que

o por teleológico e a consequente atividade dirigida a um fim, vão se apresentar nos demais complexos sociais, fundados a partir do trabalho.

[...] através do trabalho é realizada uma posição teleológica no interior do ser material como o nascimento de uma nova objetividade. Assim o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta – mesmo se através de mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais (Lukács, 2018b, p. 12).

Para o filósofo húngaro, o trabalho compreendido como a atividade humana que realiza uma objetivação de uma posição teleológica, está presente no interior das demais atividades humanas, ou seja, na práxis social. Isso representa, que o trabalho funda não só o ser social, mas os demais complexos presentes na práxis social.

A práxis social compreendida no movimento de teleologia e objetivação direcionada a um fim, comporta segundo Vasquez (2007, p. 243) a unidade dialética entre teoria e prática. Para o filósofo mexicano “[...]devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática e, nesse marco, da autonomia e dependência de uma com relação à outra”.

É essa relação dialética, conforme Vasquez (2007) que permite compreender em um primeiro momento a atividade teórica depender da prática, como observado na atividade vital humana do trabalho. Foi a partir da práxis do trabalho, da transformação da natureza para atender as necessidades humanas, que os indivíduos produziram conhecimento sobre a natureza, suas legalidades, transformando assim os próprios indivíduos e a prática social.

No decurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade essa relação de dependência, de acordo com o filósofo mexicano se expressa na ciência que se desenvolve na esteira do desenvolvimento das forças produtivas, como no exemplo da física e da química. Nesse sentido, a necessidade colocada na prática humana, impulsiona o surgimento da teoria, que é produzida em função da prática.

Contudo, Vasquez (2009, p. 256) adverte que a inter-relação entre teoria e prática deve ser compreendida como de dependência mútua e de independência relativa, portanto a teoria “[...]responde não só a uma atividade prática que já se dá efetivamente, e que com suas exigências impulsiona seu desenvolvimento, como também de uma prática que ainda não existe, ou que apenas se dá de forma embrionária”.

Nesse sentido, a teoria contribui para iluminar a prática, guiando-a. É por esse prisma que compreendemos a formação humana em uma perspectiva histórico cultural, como uma teoria capaz de fornecer os fundamentos para orientar práticas formativas contra hegemônicas

na LEdoC. Em uma sociabilidade subsumida à lógica do capital, a formação inicial na LEdoC, orientada por tais fundamentos tem a possibilidade de erigir práticas formativas dirigida para formação humana.

Denota dessa relação, a importância de conhecermos as experiências já plasmadas, aquilo que foi produzido sobre a práxis formativa na LEdoC<sup>8</sup> e sobre experiências de formação humana transformadoras. A possibilidade nessa direção, corresponde às condições materiais produzidos pelas experiências já constituídas e presentes na realidade de forma desenvolvida ou mesmo embrionária. Nesse movimento, no que se refere a formação inicial na LEdoC dirigida para formação humana, é fundamental compreender as condições para a consecução desses processos formativos, ou seja, o que é necessário para sua efetivação. Portanto, é essencial ampliar a compreensão da relação dialética entre necessidade, realidade e possibilidade.

No materialismo histórico-dialético “[...]a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias (Cheptulin, 1982, p. 337-338). O autor destaca que a possibilidade também tem uma presença real, embora exclusivamente como componente, faculdade da matéria de transforma-se em circunstâncias equivalentes, de um modo qualitativo em outro. Enquanto potencial de transformação de uma coisa em outra, a possibilidade guarda uma existência real, configurando-se como um dos seus momentos.

A necessidade do voo humano existia enquanto possibilidade, mas devido ao pouco desenvolvimento dos meios de produção da sociedade escravista não se efetivou para Ícaro. O mesmo ocorrera num exemplo não fictício com Leonardo da Vinci na renascença. Embora o talentoso italiano tenha desenvolvido vários protótipos de invenções para o voo humano se realizar, não conseguiu êxito, o que só foi ocorrer no século XVIII na França, com os primeiros voos tripulados utilizando balões.

Destarte, a necessidade do voo humano, enquanto possibilidade realizada só se efetivou como o desenvolvimento das forças produtivas e o conhecimento das legalidades naturais e sociais decorrentes desse processo. Portanto, é necessário conhecer a realidade, pois o ser humano, “[...]em sua atividade, apoia-se não no acaso, mas na necessidade, guia-se não

---

<sup>8</sup> Na primeira seção desta tese buscamos evidenciar por meio da gênese e constituição da materialidade do nosso objeto as possibilidades de erigir projetos formativos na direção da formação humana analisando a relação da LEdoC com a crise estrutural do capital e as pesquisas que evidenciam projetos formativos contra hegemônicos nesses cursos.

pelo que pode acontecer ou deixar de acontecer, mas pelo que acontecerá necessariamente, sob certas condições. (Cheptulin, 1982, p. 244).

Contudo, o autor em tela, destaca a ligação orgânica entre a casualidade e a necessidade, ou seja, um não aparece ao lado do outro, mas ligam-se de forma interdeterminada. Encontrando-se em correlação orgânica e em interdependência, o contingente e o necessário passam um no outro no curso do movimento e do desenvolvimento da formação material, do fenômeno, e mudam de lugar: o contingente torna-se necessário e o necessário, contingente. (Cheptulin, 1982, p. 251). Dessa forma, no que se refere a necessidade, a compreensão das condições necessárias para satisfazê-la, é importante a compreensão da possibilidade.

Dessa forma, a possibilidade diz respeito à propriedade da matéria, das coisas materiais de modificar-se. A possibilidade quando realiza tal movimento, “[...]transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial”. (Cheptulin, 1982, p. 338).

No exemplo de Ícaro e Da Vinci, a possibilidade seria ainda em potencial, pois as condições para sua objetivação estavam nas leis naturais e sociais, mas não havia ainda o desenvolvimento das forças produtivas para sua produção e conseqüentemente apropriação pelos indivíduos. Ou seja, não havia o necessário para as condições do voo humano. No voo tripulado de balão, temos uma possibilidade já realizada, pois as condições relativas ao conhecimento das legalidades da matéria e do meio para efetivar esse voo já estavam postas. Ou seja, já se conhecia o necessário, as legalidades naturais e sociais para que o voo fosse efetivado.

No caso da formação inicial docente na LEdoC dirigida para formação humana, objeto desta tese, as possibilidades encontram-se presentes, contudo, em meio a um processo contraditório, resultado da subsunção do complexo da educação à lógica do capital. Em outras palavras, apresenta-se na teoria constituída nas experiências embrionárias que representam traços gerais da possibilidade realizada. Na formação inicial na LEdoC, é indispensável que os processos formativos propiciem as condições para mobilizar os licenciandos em formação acerca das necessidades. Isto é, daquilo que é necessário ao seu processo de formação, tendo em vista, a atividade de ensino que irão desenvolver enquanto docentes na EdoC.

No entanto, esse movimento exige a identificação do que é necessário, das condições que precisam ser asseguradas, para orientar as ações desenvolvidas. Nesta tese, buscamos engendrar as condições para que essas necessidades sejam compreendidas como históricas, portanto, relacionadas a legalidade natural e social, das condições necessárias para algo se efetivar, mas também na sua interdeterminação com a casualidade. “Para compreender a

estrutura dinâmica que assim emerge, têm de ser concebidos corretamente o papel e o significado tanto do acaso quanto da necessidade em seu denso entrelaçamento recíproco. (Lukács, 2018, p.144).

Isso significa a compreensão da correta relação entre a compreensão da realidade, das possibilidades e aquilo que se pretende objetivar. Compreender que nessa relação, a escolha entre alternativas se dá com maior grau de liberdade, quando se conhece as condições para o que é necessário na objetivação. Ou seja, a liberdade de fato, só ocorre na relação com a necessidade. “Mas, como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio **do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, das tendências necessárias**” (Cheptulin, 1982, p. 251, grifo nosso).

Portanto, a condição para ocorrer os processos formativos dirigidos para formação humana, é o reconhecimento do que é necessário, das necessidades formativas que asseguram as condições para a formação ocorrer nessa direção. Como as necessidades estão organicamente ligadas as causalidades de forma interdeterminada (Cheptulin, 1982) é importante compreender o que é indispensável destacar em meio a essa massa de aspectos contingentes que se ligam ao que é necessário.

Por conseguinte, é importante conhecer a realidade para além da aparência, conhecer as experiências contra hegemônicas já constituídas na LEdoC, apropriar-se dos instrumentos teórico conceituais que possibilitem essa objetivação. Essas múltiplas determinações em relação dialética com as condições objetivas, com a estrutura podem abrir caminhos para a configuração de atividades formativas dirigidas para formação humana, buscando objetivar cada vez mais a possibilidade no seu caráter de realidade potencial em possibilidade realizada.

A partir dessas categorias, conforme Cheptulin (1982), poder-se-ia conhecer de forma mais elevada a realidade, extraíndo as inclinações (tendências) fundamentais nela presentes, orientando assim, a atividade prática humana de forma mais acertada, ou seja, uma práxis social transformadora.

Dessa forma, a relação entre realidade e possibilidade significa na formação humana em uma perspectiva histórico crítica, a possibilidade de transformar a realidade, o que leva a necessidade de conhecer suas legalidades. Isso implica na compreensão que existe uma realidade independente dos indivíduos conhecerem ou não e que é possível compreender essa realidade, conforme já destacamos com base em Lukács (2018a).

Contudo, é importante mais uma vez destacar, consoante Tonet (2012), que na sociabilidade do capital, a educação, as práticas formativas – tem uma autonomia relativa, *per*

*si* não asseguram a emancipação, mas um carácter emancipador. Dessa forma as práticas formativas na LEdoC assumem também essa característica, atuando nos limites das possibilidades em meio a subsunção da lógica do capital.

O materialismo histórico-dialético empreende uma forma inédita para compreensão do mundo ao romper com dualismos presentes na separação entre objetividade e subjetividade, pensamento e matéria. Nessa direção, ultrapassa tantos os limites subjetivistas mistificadores como as visões mecanicistas de carácter determinista. Um dos aspectos presentes no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, que permite ultrapassar o dualismo presente, é a compreensão fenomênica de concepção de matéria. Isto é, seu entendimento para além do que Lukács (2018) nomeou como coisalidade, ou seja, algo relacionado à concepção de objeto sensível.

Para o filósofo húngaro, a materialidade teria que ser compreendida de forma ampliada, não se limitando a aspectos isolados de processos ou grupo de objetos e fenômenos, mas se referindo à realidade objetiva em sua totalidade. Essa perspectiva, possibilita compreendê-la para além de uma perspectiva geral. São matéria tanto os objetos naturais, como aqueles criados a partir da relação metabólica do ser humano com a natureza, o que inclui as objetivações do pensamento, os constructos teóricos. Consoante Lukács (2018a, p. 589), somente uma concepção dialética de realidade fornecida no âmbito do marxismo é capaz de

[...] se elevar acima daquela primitiva concepção da realidade que apenas reconhece a coisalidade como materialidade, isto é, como objetivamente existente, enquanto todas as outras formas de objetividade (relações, condições etc.) bem como tudo o que imediatamente aparece como produto do pensamento, reflexos da realidade (abstrações etc.), é atribuído a uma alegada, independentemente ativa, atividade da consciência.

Nessa direção é bastante esclarecedor, o exemplo do filósofo húngaro, acerca da materialidade dessas abstrações produzidas pelos indivíduos na prática social, quando cita as categorias trabalhadas por Marx, “valor de uso e valor de troca” e sua relação com o trabalho socialmente necessário e o trabalho abstrato. Conforme Lukács (2018a, p. 590), abstrações, constructos teóricos, são de uma materialidade incontestável.

No século 19, milhares de artesãos independentes experimentaram o tornar-se efetivo dessa abstração do trabalho socialmente necessário como sua própria ruína, experimentaram com isso praticamente as consequências concretas, sem terem uma intuição de que se defrontavam com uma abstração realizada por um processo social; essa abstração tem a mesma dureza ontológica da facticidade de, por exemplo, um carro que atropela alguém.

A matéria no marxismo, como evidencia o excerto acima, tem constituição para além do fenomênico, da empiria, ou da coisalidade como já destacara o filósofo húngaro. Nessa direção, as formas de conhecer, de se apropriar da realidade devem ir além da aparência dos fenômenos, ou de uma comprovação prática circunstancial. Embora, a prática seja o critério de verdade – a prática não pode ser confundida aqui, em uma perspectiva praticista imediata como o único critério – como no exemplo da pirita (ouro de tolo) que guarda na aparência as mesmas características do ouro, mas na essência tem uma composição química completamente diferente.

Essa comprovação da prática em uma circunstância utilitarista distante da verdade ocupa um lugar nas concepções falsas de mundo construídas ao longo da trajetória humana. A esse respeito, Lukács (2018a, p. 629) esclarece:

A remoção, de todo pensamento mais elevado acerca do mundo, do sensato e por qualquer um imediatamente compreensível conceito de ser, tem criado um caos nas imagens de mundo, já que restou como único critério de verdade a usabilidade no interior de um complexo de conhecimento verificável na prática. Com isso, o caos na concepção de mundo não é de modo algum ultrapassado, pois tal como foi possível com a aplicação da astronomia ptolomaica ter um tráfico naval regular, é hoje também possível fazer de um espaço curvo a base do conhecimento físico correto. Daqui não pode ser criada nenhuma base para a imagem de realidade.

No excerto acima, o autor exemplifica, como uma concepção falsa de realidade (teocêntrica), mesmo apoiada numa comprovação de prática exitosa – orientação para navegação – não colabora para a compreensão correta da realidade – heliocêntrica. Isso ocorre, por vários aspectos, inclusive pelo não desenvolvimento de instrumentos científicos de observação, que impulsionariam novas descobertas, decorrência do baixo desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, temos nesse exemplo, um caso representativo da importância de se incluir outros elementos para validação da verdade. Todavia é importante que esses elementos uma vez constituídos para compreensão da realidade, como abstrações nela presentes, não abandonem a prática como critério de verdade, mas apenas superem um praticismo centralizador e limitado.

A prática como critério da verdade, encontra sua gênese na atividade vital humana do trabalho, quando da correta escolha de uma pedra, considerando suas propriedades (legalidades naturais) para produzir um instrumento de caça, dependia o sucesso ou fracasso da reprodução biológica humana.

No trabalho, conforme Lukács (2018b) encontra-se a gênese de complexos relacionados aos aspectos valorativos, em tese afastados da atividade de transformação da natureza. Para o filósofo húngaro, no exemplo da produção de instrumentos para a caça, no

processo de conhecer as legalidades naturais presentes nessa atividade, o ser humano atribui valor – tal propriedades (afiação, resistência, plasticidade) de um fragmento de pedra pode ser utilizado como ponta de uma lança, outros não. Tal madeira é mais adequada (resistente, adequa-se melhor a empunhadura da mão) para um cabo de um machado. São esses atributos de acordo com Lukács (2018), que estão na relação possibilidade e realidade que permitem aos indivíduos atribuírem valor às atitudes humanas em outras esferas da sociedade e atos humanos (uma atitude ser considerada correta ou não), aspectos relacionados à ética.

Conforme Saviani e Duarte (2010), o problema da possibilidade, relaciona-se também com a questão da liberdade dos indivíduos em relação às determinações históricas. Ao se considerar a realidade numa perspectiva das determinações sensíveis, ou seja, os indivíduos analisados sob uma perspectiva empírica, não haveria possibilidade de educar as pessoas para além dessas determinações objetivas.

No entanto, segundo os autores supracitados, ao analisar essa questão em uma perspectiva da consciência, percebe-se que o ser humano mesmo condicionado por um contexto histórico de determinações não está passivo, pois é capaz de tomar decisões, aceita, rejeita, faz opções e transforma algumas situações. Portanto, respondendo à questão da possibilidade de educar, se o ser “[...] é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las” (Duarte, Saviani, 2010, p. 422).

Na epígrafe da introdução desta tese, Engels (2015, p. 170), ao analisar a questão da liberdade, destaca um aspecto importante a ser considerado, o conhecimento necessário sobre as legalidades naturais e sociais para orientar a ação humana na direção de determinado fim. “Em consequência, liberdade da vontade nada mais é que a capacidade de decidir com conhecimento de causa”. No excerto em tela, apresenta-se de forma clara a relação da liberdade com a categoria necessidade apresentada nessa seção. Isso significa, que o nível de liberdade atingido está de acordo com a identificação do que é necessário para uma teleologia ser objetivada. Dito de outra forma, compreender as causalidades postas pelos indivíduos e dadas pela natureza no seu inter-relacionamento com totalidade das relações sociais é condição para liberdade.

Portanto, a liberdade para Engels (2015), relaciona-se ao nível de conhecimento das leis sociais e naturais que a regulam, sendo exatamente os limites da apropriação do conhecimento de tais legalidades, que determinarão a ação humana na direção de uma finalidade estabelecida. Apresenta-se aqui de maneira clara a prioridade da prática em relação a teoria como critério de verdade.

Nessa perspectiva, a liberdade é condicionada à compreensão dos limites concretos da realidade natural-social na qual o ser humano se encontra. Isso significa compreender que são os indivíduos que “[...] fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011b, p. 25). As circunstâncias de que trata o filósofo alemão, dizem respeito à realidade, nos termos da legalidade natural e social que se referia Engels (2015). Isso significa que ao nascer, o ser humano já encontra um mundo humano-natural, uma realidade constituída por outras gerações.

Essa realidade herdada das gerações precedentes, conforme Saviani (2016), faz que os indivíduos em sociedade nasçam coetâneos dessa realidade. Isto é, nascem determinados, mas ao compreenderem as legalidades presentes nessa realidade, apreendendo-a para além da aparência, os indivíduos ultrapassam essa condição coetânea, transformando-se em contemporâneos de seu tempo histórico, capazes de compreender a prática social de forma crítica, abrindo possibilidades para transformá-la.

Nessa perspectiva, a formação humana consiste na compreensão da prática social, das legalidades humano-naturais nela existentes para além de uma aparência fenomênica, visando uma inserção dos indivíduos com possibilidade de transformar a realidade. Isso nos remete para um elemento fundamental, a atenção com quem é responsável pelo processo educativo – a formação do educador. Marx e Engels (2011, p. 537-538) evidenciam essa preocupação.

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

O excerto marxiano em tela, evidencia dois aspectos inter-relacionados. O primeiro se refere à ineliminável relação entre a educação e as formas sociais de produção da existência humana. O segundo aspecto diz respeito às possibilidades relativas presentes no complexo da educação, já inicialmente abordadas nesta seção<sup>9</sup>.

Em relação ao primeiro aspecto, trata-se da necessidade de os processos formativos escaparem de uma perspectiva idealista da compreensão da educação como panaceia para todos os males, uma educação e, portanto, um educador, redentores da sociedade. Em relação ao segundo aspecto, denota superar a perspectiva exclusivamente reprodutivista dos complexos

---

<sup>9</sup> Além da análise dos limites do complexo da educação na sociabilidade do capital, no primeiro seção ao analisarmos a gênese e desenvolvimento da LEdoC analisamos a questão da possibilidade relativa da educação.

sociais fundados, dentre os quais a educação. Dessa forma, percebemos no excerto marxiano em tela, nos termos defendidos por Meszáros (2008), a necessidade dos processos formativos caminharem na direção de projetos societários mais abrangentes, projetos de transição para superação da sociabilidade vigente.

Retomando a epígrafe de abertura desta seção, isso significa que a alteração das circunstâncias materiais só pode ser superada por forças igualmente materiais. Contudo, uma formação humana que possibilite compreender a realidade para além das aparências, as relações e interdeterminações nela presentes e, sobretudo, o caráter histórico (por isso humano) dessas determinações, tem a possibilidade de colaborar para a transformação dessas circunstâncias, na medida em que essa teoria for apropriada pelas massas, expressa em práxis social. Daí a importância da formação desse educador na direção de uma formação humana numa perspectiva histórico crítica.

Entretanto, a liberdade enquanto possibilidade de constituir processos formativos vem sendo concebida a partir de dois polos em oposição que nada contribuem na direção de uma formação humana numa perspectiva contra hegemônica com horizonte na superação da sociabilidade vigente. De um lado, numa perspectiva mecânica, determinística, portanto, sem espaço para liberdade. No outro polo, uma perspectiva idealista na qual não há barreiras para ação humana, a não ser aquelas circunscritas a questões subjetivas.

Nas duas perspectivas ocorre uma clara separação da liberdade com a realidade. Na última subseção desta seção, ao analisarmos os fundamentos pedagógicos da formação humana em uma perspectiva histórico crítica, aprofundaremos uma proposta de encaminhamento desse dilema. Por hora importa apenas destacar que uma posição construída a partir do materialismo histórico-dialético busca superar as contradições por apropriação dos aspectos positivos.

A liberdade de acordo com Lukács (2018) de maneira frequente é compreendida independente da realidade – de forma abstrata. Em contraposição a essa concepção, o autor defende a compreensão dessa categoria a partir do trabalho em uma perspectiva ontológica marxiana. Nessa acepção, liberdade é um momento presente na realidade “[...] uma decisão concreta entre diferentes possibilidades concretas” (Lukács, 2018b, p. 98). Para o autor, fora da relação com a realidade qualquer decisão tomada não passaria de uma elucubração vazia.

Compreendida nessa acepção da relação com a realidade e a possibilidade, a liberdade se vincula também com a necessidade de transformar a realidade. Essa característica, aplica-se similarmente a “[...] transformação da consciência de outro ser humano ou de sua própria, [quando se] pensa igualmente em uma tal transformação” (Lukács, 2018b, p. 98).

Nessa perspectiva, a liberdade se liga aos processos formativos, às ações transformadoras neles presentes, o que faz referência a questão da legitimidade da atividade formativa humana. De acordo com Saviani e Duarte (2010), as ações humanas assumem uma dimensão legítima quando atingem uma esfera universal ultrapassando o âmbito pessoal. Para os autores essa condição também denota a liberdade enquanto possibilidade de escolher entre situações concretas, de emitir pontos de vista, de sair de uma dimensão pessoal (singular) e pôr-se num prisma universal, comunicando-se com outros indivíduos e com suas opções, escolhas e pontos de vista.

Surge então uma primeira aproximação com o conceito de educação “[...]enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador.” (Saviani; Duarte, 2010, p. 423). Reside aí a resposta a questão relacionada ao valor de um indivíduo livre educar outro indivíduo livre, a saber – proporcionar a elevação do ser humano, tanto aqueles que educam como os que são educados.

Consoante Saviani e Duarte (2010, 426), “[...]a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”. Para os autores, o trabalho como forma de assegurar a existência objetiva da espécie, ou seja, sua vida, é o elemento que produz o ser humano, enquanto indivíduo, como ser genérico.

Essa forma de atividade especificamente humana, é caracterizada por ser uma atividade consciente objetivada nos produtos humanos, definidos em suas funções pelo social. “Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.” (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Depreende-se a partir dos autores, que a relação trabalho e educação desponta como um aspecto fundamental na formação humana, pois é por meio do trabalho que ocorre o processo de individuação, ou seja, a transformação do indivíduo em ser genérico. Dessa forma, é necessário nos debruçarmos um pouco mais na relação trabalho e educação no processo de formação humana.

Ao analisar a relação trabalho e educação, Saviani (2007) identifica na história uma tripla relação: identidade, afastamento e aproximação. Em relação à primeira, o filósofo paulista analisa nos primeiros agrupamentos humanos, as comunidades tribais, a ausência de divisão de classes. Outro aspecto observado era o uso comum da terra com todas as pessoas participando das atividades produtivas. A educação ocorria nas atividades cotidianas de coleta de alimentos, caça, dentre outras. Como havia um baixo desenvolvimento dos meios de produção, as formas

de transmissão do conhecimento para seu uso e produção eram centradas na observação e imitação das gerações adultas pelas gerações mais jovens.

Nessa relação de identidade entre trabalho e educação observamos conforme o autor, não haver no cotidiano dos indivíduos separação entre suas atividades de trabalho e os processos de formação das gerações mais jovens. Isto é, vida e produção estavam integrados, nas palavras do filósofo paulista, a educação se confundia com a vida.

Tal realidade, corresponde aos fundamentos históricos e ontológicos da educação. Os primeiros dizem respeito “[...]a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 145).

A educação, portanto, fundada a partir do trabalho é produto da atividade humana, constituída no decurso da sua história e ela mesma produz o ser humano. Por ser fundada a partir da atividade humana do trabalho já surgido socialmente, o processo formativo assume fins também sociais, ou seja, desenvolve-se na esteira das formas de organização de produção da existência humana.

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (Ponce, 2001, 21-22).

No entanto, essa relação de identidade entre trabalho e educação não permaneceu por muito tempo. A cisão ocorre conforme Saviani (2007) com o surgimento da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes de proprietários e não proprietários, tal situação possibilita que uma pequena parcela da população passe a viver explorando o trabalho da maioria.

De acordo com Ponce (2001) as classes sociais provavelmente aparecem por meio da divisão social do trabalho surgida no decurso da complexificação no desenvolvimento das primeiras comunidades humanas. Nesse processo, alguns membros das comunidades começaram a ser deslocados para desempenhar funções distintas daquelas desenvolvidas no trabalho material. Tais funções em um primeiro momento eram uteis para a organização da comunidade, mas com o tempo assumem contornos de poder. Como exemplo dessa constituição Ponce (2001, p. 23) cita o encarregado da distribuição de víveres, que “[...]dispunha de alguns homens que cuidavam dos depósitos, e não é difícil imaginar de que maneira a sua relativa preeminência foi-se convertendo com o tempo numa verdadeira hegemonia”.

Para o filósofo argentino, a complexificação da sociedade passou a exigir dessas atividades maior especialização, ao passo que outras atividades desenvolvidas nas comunidades (sacerdotes dos templos e outros funcionários para administração das formas estatais antigas) foram requerendo também diferenciação na sua formação. Entretanto, Lukács (2018b, p. 121) adverte, que somente “[...]com a máquina tem início a autêntica divisão de trabalho, determinada pela tecnologia”.

É com a revolução industrial e com a ascensão do capitalismo como modo de produção hegemônica que essa divisão social do trabalho se expressa de forma mais contundente. Dessa forma, na esteira desse processo, ergue-se a educação formal, surgida na gênese da divisão social do trabalho presente, desde a antiguidade passando pelas civilizações do Egito, Grécia, Roma e na Idade Média, associada aos interesses das classes dirigentes.

Nesse decurso, a formação da maioria da população continuava a ocorrer nas atividades laborais cotidianas, mesmo quando exigiam um alto nível de especialização, como o artesanato ensinado nas oficinas pelos mestres de ofício (Saviani, 2007). Consoante o autor, a partir da revolução industrial, o acesso à educação é ampliado, impulsionado pela necessidade de manuseio das máquinas nas fábricas e indústrias, expressa-se aí a terceira relação entre trabalho e educação – reaproximação.

A intenção em reaproximar trabalho e educação é adequar os trabalhadores as novas exigências, ofertando uma formação geral primária. No entanto, o avanço e complexificação dos meios de produção exigia, que além da operação do maquinário era necessário realizar reparos, manutenção e desenvolver outras máquinas, capacidades não atendidas por uma formação elementar. Cria-se então uma formação profissional nas fábricas e escolas, que tem como consequência, a bifurcação do ensino em formação geral e profissional, que

[...]não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, p. 159).

As duas perspectivas de formação descritas no excerto, vinculam-se de maneira clara e objetiva para reprodução das formas sociais de produção da existência objetiva. Portanto, nas duas perspectivas ocorre a reprodução da sociabilidade vigente e a obstacularização da apropriação por parte de todos os indivíduos da riqueza material e imaterial. Mesmo a formação que prepara as classes dirigentes ao separar formação intelectual dos domínios teóricos dos

saberes práticos, técnicos, não propicia uma formação na direção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Nessa direção, mesmo alcançando um patamar de desenvolvimento das forças produtivas, as formas privadas e alienantes de uma sociedade cindida em classes, impede a universalização da individualidade, ao cercear uma parcela da população da riqueza material e imaterial produzida. Contudo, é o desenvolvimento das forças produtivas alcançado que guarda a possibilidade de rompimento com a apropriação privada dessa riqueza na direção, conforme Duarte (2017), de uma individualidade genérica e livre. Portanto, é equivocada a ideia de que a superação da sociabilidade vigente significaria a volta a uma sociedade primitiva, de total dependência com a natureza.

Trata-se sim, de erigir sob as bases do que foi alcançado pela humanidade em termos de desenvolvimento das forças produtivas, uma individualidade que possa se constituir em seu caráter universal e verdadeiramente livre, o que “[...]requer, portanto, a apropriação para si das relações sociais universais e a superação de sua forma capitalista fundada na redução de todas as relações à troca de mercadorias” (Duarte, 2017, p. 75).

Nessa direção, uma formação humana plena, que garanta a generidade humana aos indivíduos não pode descolar-se da superação da sociabilidade do capital. Entretanto, essa tarefa não pode aguardar, é necessário forjar no presente, semear os germes de uma educação pensada para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, que ultrapassem os limites da reprodução da lógica vigente, mas que também não subtraia, não precarize a formação. Nessa perspectiva é necessário pensar processos formativos visando garantir aos indivíduos o acesso às riquezas imateriais historicamente produzidas, articulados a transição para uma sociabilidade na qual a riqueza material não seja apropriada por quem não a produz.

A constituição da LEdoC apoiada na contraposição de formas hegemônicas de formação docente tem buscado assegurar práticas formativas nessa direção. Contudo, no contexto das possibilidades relativas de engendrar tais processos é necessário conhecer as legalidades, as categorias que permitem proporcionar uma formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Pensar em tal formação, passa pela apropriação dos fundamentos psicológicos que possam orientar esses processos formativos.

### **3.2 Fundamentos psicológicos da formação humana na perspectiva histórico crítica**

Na subseção anterior analisamos os fundamentos filosóficos da formação humana em uma perspectiva histórico crítica, com base no problema da possibilidade, da legitimidade, do

valor e dos limites das ações humanas no que diz respeito à questão de indivíduos formarem outros indivíduos. Para respondermos essa questão buscamos evidenciar com suporte na ontologia marxista da necessidade dos processos educativos para transmissão do conhecimento acumulado e produzido historicamente na relação do ser humano com a natureza mediado pela atividade vital do trabalho. Dessa forma, como o ser humano não nasce humano a educação é condição para essa humanização.

É, portanto, por meio dos processos educativos que os indivíduos podem se apropriar das legalidades naturais e sociais da realidade, aspecto que possibilita a transformação, tanto do ser humano como da prática social. Contudo, a realidade se apresenta aos indivíduos de forma aparente, é necessário ir para além do sensível, buscando a essência, constituída na gênese, relações e múltiplas determinações presentes no movimento dos objetos e fenômenos. Por meio desses processos é possível reconstituir o objeto no pensamento de forma lógico-dialética, como unidade da diversidade, nos termos de Kosic (2002), como um concreto pensado. Tal compreensão da atividade educativa possibilita mediar processos formativos dirigidos para formação humana em suas máximas potencialidades.

Nesta subseção, analisamos as contribuições da psicologia histórico-cultural para uma perspectiva histórico crítica de formação humana. Na nossa análise focamos em dois aspectos: na compreensão do caráter social e histórico na formação do psiquismo humano e; como esse psiquismo por meio de significações constituídas pela mediação de conceitos científicos, produzidos através do bom ensino se desenvolve na direção do pensamento categorial. Tal pensamento, é condição para o mais elevado nível do desenvolvimento do psiquismo humano, objetivado na possibilidade de compreensão o mais aproximada possível da realidade em uma perspectiva crítico radical, condição ineliminável para plasmar-se em práxis transformadora.

Em relação ao caráter social e histórico na formação do psiquismo humano, encontramos na psicologia histórico-cultural as bases para nossa análise. De acordo com Pasqualini e Martins (2021) a psicologia histórico-cultural busca nos aportes filosóficos do materialismo histórico-dialético os fundamentos para constituir seu método de investigação. Vigotski forja as bases da psicologia histórico-cultural, conforme as autoras, visando superar a crise na psicologia expressada tanto por visões idealistas, da reflexologia como do marxismo mecanicista.

De acordo com Leontiev (1999, p. 434-435), Vigotski é o primeiro ao colocar em evidência, em um artigo escrito em 1925, a “[...] consciência como problema da ‘psicologia do comportamento’, a questão relativa à necessidade de realizar estudo psicológico concreto da

consciência como realidade psicológica concreta”. Isso evidencia a fundamentação da produção teórico-mitológica do belarusso no materialismo histórico-dialético.

Essa fundamentação, conforme Pasqualini e Martins (2021, p. 89), coloca a história como conceito central, aspecto que contribui para a compreensão do desenvolvimento histórico do psiquismo humano.

A explicitação da dimensão histórica do psiquismo humano refuta explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil, situando a apropriação da cultura - um processo educativo por excelência - como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Para Vigotski (1995, 2000), citado por Martins (2012), não se pode entender o funcionamento do psiquismo do indivíduo de forma abstrata, ou seja, desvinculado do contexto, da prática social da sua época, pois a essência do psiquismo humano é a totalidade das relações sociais internalizadas como formas da estrutura e funções da personalidade. Dessa forma, a psicologia histórico-cultural se orienta por um aporte metodológico fundamentado na “[...] abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele, novas condições naturais para sua existência” (Vigotski, 1991, p. 43).

O que é instaurado então é a natureza humano social produzida na relação dialética entre os indivíduos e a natureza na produção social de sua existência objetiva, erigindo o mundo humano e o ser social. Nessa direção, o trabalho é o fundamento desse ser e dos demais complexos sociais, estabelecendo com eles uma relação de fundante e fundado (Lukács, 2018b).

É nesse processo dialético, da relação do ser humano com a natureza que o indivíduo transforma e é transformado. Para Leontiev (2004, p. 79), “[...]o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica”. Conforme o autor, o tato, o olho humano, o cérebro entre outros órgãos e sentidos passam a ser modificados por meio da atividade vital do trabalho.

Para o moscovita, a atividade vital do trabalho surge em cooperação, como uma divisão técnica, mesmo que inicialmente de forma rudimentar. É essa divisão que para o autor cria a necessidade da comunicação entre os indivíduos, aspecto crucial para o desenvolvimento da linguagem e da consciência. De acordo com Leontiev (2004), no trabalho coletivo realizado pelo ser humano a estrutura da atividade se distingue completamente da realizada pelos animais. O que passa a ocorrer é que os processos que estão sendo realizados não são orientados e nem coincidem com o seu motivo.

Leontiev (2004), ao analisar a atividade do trabalho coletivo e da sua divisão social, identifica o motivo na ação de determinados indivíduos na atividade relacionada a outros indivíduos, ou seja, relacionada ao social e não em relação ao objetivo da atividade. Esse ato separado do objetivo da atividade, o psicólogo moscovita nomeia de ação. Portanto, a origem da ação é o trabalho coletivo, pois somente pensando em termos de unidade da diversidade, que a ação do batedor<sup>10</sup> passa a ter sentido, dentro da atividade da caça. De acordo com Pasqualini e Lavoura (2021, p. 121), o moscovita elabora

O postulado da atividade como instituinte da consciência, que por sua vez passa a ter papel regulador da própria atividade, nos orienta para o estudo da unidade entre atividade e consciência. Tal princípio leva à mudança de enfoque do estudo da consciência: não se trata de ter como alvo a subjetividade, mas os sistemas sociais de atividade.

Leontiev se fundamenta na compreensão de Marx (2008, p. 47), na qual os indivíduos não são determinados pela consciência, “[...] ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Analisada de forma superficial, tal afirmação parece representar uma relação determinística, entre o social e a consciência, a segunda sendo determinada pelo primeiro e compreendida como epifenômeno. Contudo, Leontiev (2004) ao se debruçar sobre o estudo do psiquismo humano, conclui se tratar de uma unidade presente na atividade realizada em sociedade.

Fundamentado nos escritos marxianos, Lukács (2018a, p. 583) nos ajuda a compreender, que a consciência determinada pelo ser, corresponde “[...]a tese central de todo materialismo, que o ser tem uma prioridade ontológica ante a consciência”. Em outras palavras, conforme o filósofo húngaro isso “[...]significa muito simplesmente que um ser pode existir sem consciência, enquanto toda consciência tem de ter por pressuposto, por base, algo existente”.

Por conseguinte, a consciência surge na atividade vital do trabalho, que já encontra um ser natural produto da evolução. Tal processo, produziu a base biológica que possibilitou o surgimento do trabalho, da consciência e do ser social. Dessa forma, o psiquismo humano para a psicologia histórico-cultural surge em um ser, que já passou por um determinado

---

<sup>10</sup> Leontiev (2004) traz como exemplo a atividade de caça realizada pelos povos primitivos, citando o exemplo do batedor. Na caça, o indivíduo responsável em bater (espantar, conduzir) a caça na direção de outros indivíduos responsáveis pela sua captura ou abate, realiza uma ação vinculada ao social, a outros indivíduos e não ao motivo da atividade de caça. Analisando sua ação de forma isolada, individualmente, não teria nenhuma relação com a atividade de caça, estaria em contradição, uma vez que espantar uma presa se contrapõe ao objetivo de abatê-la ou capturá-la. Dessa forma o objetivo da ação só pode ser compreendido no âmbito de uma atividade social – o trabalho humano.

desenvolvimento de ordem filogenética. A partir de então o que passaria a determinar a constituição do indivíduo, de acordo com Leontiev (2004), seriam questões relativas à ontogênese. Isso significa, que o social passa a determinar o psiquismo consciente do indivíduo.

Com a superação das determinações das leis filogenéticas na constituição do ser humano, o social e o cultural passam a ser o aspecto principal na constituição dos indivíduos. Ou seja, o que vai determinar a constituição do ser humano passa a ser determinado não mais na sua filogênese, mas na ontogênese.

[...] o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (Leontiev, 2004, p. 73).

Contudo, é importante observar que não ocorre a eliminação das determinações biológicas para surgirem as socio históricas, o que passa a ocorrer é uma apropriação por superação. Isso significa que a base natural não é eliminada, o ser humano como qualquer outro ser vivo precisa garantir sua existência objetiva, ou seja, comer, abrigar-se, reproduzir-se. Todavia, ocorre agora predominância dos aspectos sociais, mesmos nesses aspectos naturais, elevando-os, ou seja, superando-os por apropriação. Basta observar pelo exemplo da caçada, que a ação imediata do batedor não é determinada pela fome, mas, no acordo coletivo firmado com o grupo: afugentar a caça para que os outros a aprisionem. É o acordo social (relações sociais) internalizado que determina a sua consciência.

Nesse momento determinante do social (Lukács, 2018a), até mesmo aspectos naturais como a necessidade de alimento para sobreviver, passam a ser modificados. Lukács (2018b, p. 130) traz de Marx o exemplo da fome e as formas de saciá-la que se modificam socialmente. O exemplo da comida nesse desenvolvimento da humanidade na superação das barreiras naturais por meio das determinações sociais é posto pelo autor em relação ao papel da mundialização da cozinha, “[...]hoje, em muitos casos, isto inclui as formas de manipulabilidade, de consumo de prestígio, mostra precisamente o elevado grau de socialização também nesta esfera”.

A despeito da predominância da ontogênese, Sirgado (2000, p. 51) afirma que em Vigotski o ser humano é quase o social. Nessa direção, o autor discorre sobre a crítica do belarusso a psicologia que analisava o desenvolvimento da criança, exatamente por não entender a imbricação, entre história singular e história humana, história do gênero e história do indivíduo. “A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético”.

Ainda citando Vigotski, o autor afirma o papel da história como o ato de produzir a própria existência, atividade vital do ser humano, que o afasta das forças determinantes da evolução, sem eliminá-las, apenas colocando nas mãos dos indivíduos, “[...]o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (Sirgado, 2000, p. 51). Superava-se assim, o aspecto dualista presente entre a ordem biológica do ser humano e a ordem cultural.

Ao evidenciar as determinações do social e do cultural no ser humano, uma questão passa a ser fundamental. Se na filogênese, aquilo que determina os indivíduos da espécie é assegurado de forma predominante pela hereditariedade, expressão do processo de evolução, como essas características sociais e culturais, que passam a determinar a constituição do ser social seriam apropriadas pelos indivíduos? Dito de outra forma, como o sociocultural, meio externo ao indivíduo passaria a constituir o meio interno no ser humano?

De acordo com Martins (2016), Vigotski inaugura a compreensão que é na relação com o social que os indivíduos desenvolvem o psiquismo consciente, tendo como elemento fulcral nesse processo o signo. É pela mediação do signo que ocorre a passagem do meio externo para o interno, do sociocultural para o psíquico. Martins (2012, p. 29), ao citar Vigotski (1995), explica que tal passagem ocorre na

[...] dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico.

Os signos passam então a realizar o processo de conversão do intersíquico para o intrapsíquico. Nesse sentido, o signo ultrapassa os limites do sinal e passa a se constituir como significado. Sobre esse processo, Sirgado (2000, p. 59) ao analisar o signo em Vigotski, traz a questão da reversão, na qual o signo apresenta um significado tanto para o emissor como para o receptor.

O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência.

Ao operar no campo da consciência, o signo possibilita a conversão do social para o indivíduo, do intersíquico para o intrapsíquico. Esse processo encontra suas bases nas sinalizações naturais, aquelas que ainda não estão relacionadas com o desenvolvimento de

funções psicológicas superiores, mas constituem sua base. Sobre a passagem da sinalização para o signo com significado, é esclarecedor o exemplo trazido por Vigotski (2000) no gesto de apontar, presentes na criança e que dão origem a fala.

O belarusso discorre sobre uma criança que tenta alcançar um objeto, mas fracassa. Esse gesto tem um significado em si, ou seja, apenas pretende objetivamente realizar seu desejo. No entanto, vai proporcionar um posterior desenvolvimento, que ocorre, quando esse movimento indicativo com os dedos na direção do objeto, apontando-o, mobiliza a mãe para atendê-lo. Nesse momento, o gesto passa a ter um significado para os outros, nesse caso particular, para a mãe. Dessa forma, são inicialmente as outras pessoas que atribuem sentido ao gesto, só mais tarde que esse sentido vai ser internalizado pela criança, como um sinal indicador de algo que deseja.

Vemos, por tanto, que se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el apresamiento se transforma en una indicación. Gracias a ello, el propio movimiento se reduce, se acorta y asume la forma de gesto indicativo que podemos definir como gesto para si. Sin embargo, en el gesto para sí el movimiento no cambia, sigue siendo como al principio, indicación en sí, es decir, posee objetivamente todas las funciones imprescindibles para la indicación y el gesto dirigido a los demás, es decir, para ser comprendido y tomado en cuenta como indicación por la gente que le rodea (Vigotski, 2000, p. 102).

Dessa forma, para Vigotski (2000), a consciência para si do gesto indicativo é a última a ser formada, a criança é a última a compreender que o gesto representa uma indicação, o que ocorre após passar de um gesto objetivo em si mesmo, para um gesto para os outros, que produz um significado que mobiliza quem está a sua volta. Nessa direção, o gesto indicador passa de uma sinalização para um signo, pois conforme Vigotski (2000), apresenta a característica da reversão ou do duplo significado.

É no processo de conversão do signo do social para o indivíduo, que Vigotski vai formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da criança:

[...] toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el

despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos (Vigotski, 2000, p. 103).

Na formulação dessa lei, está presente a centralidade dos aspectos socioculturais na constituição do ser humano, na sua formação. Ou seja, o signo como elemento de mediação para o desenvolvimento da criança aparece pela primeira vez exterior a ela, no social. É por meio da mediação do outro, que vai ser internalizado, vai ter um significado para si.

A mediação simbólica se constitui na categoria que permite a Vigotski concluir que as funções psicológicas superiores são formadas nas relações sociais situadas historicamente. Nesse processo, o psiquismo supera por apropriação funções “[...] elementares (reações automáticas, ações reflexas, associações simples e outras) para superiores (atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e outras).” (Carvalho, Ibiapina, 2015, p.189). Para as autoras isso representa a importância da categoria mediação no edifício teórico do belaruso, principalmente a mediação simbólica e seu papel na apropriação da cultura.

Nessa direção, a mediação é compreendida como “[...] processos de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento que passa a ser interposto”. (Carvalho, Ibiapina, 2015, p.190). No processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores esse elemento intermediário é o signo.

De acordo com Martins (2013, p. 113), os signos são “[...] ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação”. É neste sentido que Vigotski vai afirmar que toda função psicológica superior é uma função social internalizada.

O ser humano, passa então a diferenciar-se dos outros animais não mais pela racionalidade, ou pelo *polytycon* aristotélico, sua diferenciação vai residir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Sirgado (2000), explicar o caráter sociocultural das funções psicológicas superiores, assim como a conversão do social para funções da pessoa, são questões que representam o núcleo central da obra de Vigotski.

Na psicologia histórico-cultural, as funções psicológicas superiores se apresentam no desenvolvimento da consciência como atributo superior do psiquismo desenvolvida por meio da mediação por signos. Nesse sentido, os signos na psicologia histórico-cultural, assumem um caráter análogo ao instrumento do trabalho. O adjetivo análogo demarca, apesar de aproximações, que existem distinções entre o instrumento do trabalho e o signo enquanto instrumento psicológico. Enquanto o primeiro realiza alterações no objeto, o último não incide sobre o objeto, portanto, apresenta-se “[...] dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo

é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (Vigotski, 1991, p. 40).

Em relação às aproximações, Martins (2017, p. 137) assevera que Vigotski adotou a terminologia instrumento de forma intencional, para aproximar a função do instrumento técnico do trabalho com o instrumento psicológico, para reforçar a tese de que assim como os instrumentos técnicos atuam sobre os objetos, os instrumentos psicológicos atuam sobre o psiquismo humano, transformando-os:

[...]da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento.

Além de controlar o comportamento, aspecto que desenvolve de forma qualitativa as funções psicológicas, os mecanismos artificiais arvoram, do ponto de vista qualitativo, as funções psicológicas ao incidir no plano social e psicológico do indivíduo. Dessa forma, o emprego do signo, “[...]transforma a produção da cultura humana e o próprio homem, à medida que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.” (Carvalho, Ibiapina, 2015, p.19). Para as autoras em tela, a consequência dessa mediação através de signos é o processo denominado de desenvolvimento cultural, que ocorre por meio da internalização do que fora produzido pelo ser humano como resultados da relação social dos indivíduos com a natureza, ou seja, pelo trabalho. Portanto, a internalização é o processo que torna intrapessoal aquilo que ocorrera inicialmente no campo interpessoal.

[...]internalização é também a apropriação gradual, pelos indivíduos, dos instrumentos socialmente construídos, quanto da apropriação progressiva das operações psicológicas constituídas na vida social. Isto significa que o processo de internalização não é somente acomodação de domínio sobre os instrumentos psicológicos, com caráter puramente aditivo, mas também processo de reorganização da atividade psicológica do indivíduo, como processo e produto de sua interação com situações sociais específicas. Assim, os indivíduos ao se apropriarem das suas experiências históricas e sociais, internalizam essas formas culturais transformando-as e transformando a si mesmos.

A mediação através do signo, ao tempo em que possibilita a internalização da cultura pelo indivíduo, transforma seu psiquismo em funções superiores, e de produção de nova cultura. Isto é, ao transformar o psiquismo humano pela mediação do signo, internaliza-se a cultura, criando-se cultura, novos signos nesse processo. (Carvalho, Ibiapina, 2015).

Conforme as autoras supracitadas, como o indivíduo é um ser histórico, o processo de internalização decorre das condições objetivas e subjetivas para sua constituição. Isso significa, que se deve criar condições objetivas para sua efetivação, pois é por meio desse processo que o indivíduo vai transformar o conteúdo social em conteúdo interno. É a passagem do caráter intersíquico para o intrapsíquico que permite o retorno ao social daquilo que foi internalizado, exercendo controle das atividades realizadas.

Dessa forma, Carvalho e Ibiapina (2015) afirmam que é papel da escola promover as condições para a apropriação dos conhecimentos científicos, responsáveis pela internalização dos meios pelos quais a realidade é representada nos seus diferentes sistemas simbólicos, de modos de ser em sociedade e os significados atribuídos a prática social. A escola, portanto, precisa se constituir em *lócus* “[...] intersubjetivo, nos quais os aluno possam manter relações sociais que levem ao desenvolvimento intrapsicológico cada vez mais sofisticado, como o pensamento categorial, por exemplo. (Carvalho, Ibiapina, 2015, p.197-198).

Nessa perspectiva, o belarusso no final de sua vida, investe suas forças para desvelar o processo de formação de conceitos, a partir da relação entre pensamento e linguagem. Tais processos para Vigotski, surgem de forma elementar e depois se tornam superiores, mediados pelo signo. De acordo com Carvalho e Ibiapina (2015), esses processos têm origem de forma autônoma e distintas, contudo, ao se desenvolverem, em um momento específico, reúnem-se por meio do significado da palavra, criando o pensamento verbalizado e a linguagem intelectual.

As autoras em tela, asseveram que Vigotski destaca a atuação da palavra como meio no qual o pensamento, orienta-se e move-se para objetivar-se, o que ocorre inicialmente na função de designar o objeto, relacionado a aspectos imediatos. No decurso do desenvolvimento do pensamento, essa função de designar é substituída pela função de representar o objeto na sua ausência, assumindo assim significado. Ao atuar como instrumento psicológico, a palavra é central na constituição do pensamento e da consciência no câmbio para a forma racional de pensar que supera a forma sensorial.

Ao atribuir à palavra o poder de transformar a estrutura e o funcionamento da atividade humana, Vigotski toma o seu significado como foco de análise, pois considera que esta é a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem. Contudo, o significado não é o único componente da palavra compartilhado pelos indivíduos de determinada cultura, há também o sentido. **No processo de elaboração conceitual, isto é, das significações, esses dois componentes das palavra devem ser considerados.** (Carvalho, Ibiapina, 2015, p. 204-205, grifo nosso.).

Segundo as autoras, as significações representam o processo de elaboração conceitual por parte dos indivíduos e, contém significados e sentidos por eles construídos. Os significados se relacionam a aspectos mais estáveis constituídos nas generalizações sociais. Os sentidos por sua vez, referem-se ao contexto no qual se efetiva a comunicação.

Como o significado é o sistema de generalização, de certa forma estável, que agrupa tanto os sentidos apreendidos nos processos comunicativos quanto as relações e enlaces que o associam a outros significados, o sentido é o sistema de relações e enlaces atribuídos às palavras que se materializa no confronto entre as materializações vigentes e a vivência pessoal. Dessa forma, os sentidos se relacionam diretamente aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos homens. **Sentido e significado, embora tenham suas especificidades, formam uma unidade que se articula na vida histórica e cultural do homem.** (Carvalho, Ibiapina, 2015, p. 207, grifo nosso.).

Para as autoras, tanto os sentidos como os significados se alteram nas relações sociais, o primeiro nas relações formais e segundo nas relações informais. Dessa forma, os significados decorrem da intenção de captação do fenômeno por meio de análise e síntese, engendrados por processos formativos organizados para a apropriação de conhecimentos científicos.

Na mesma direção do reconhecimento da unidade significado e sentido nos escritos do belarusso, Goes e Cruz (2006) ao citarem Vigotski (1993) enfatizam o enriquecimento do significado pelo sentido. Consoante as autoras, na análise do belarusso, está proposto de forma geral, “[...] que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.”

Como processo dialético essa relação deve ser analisada alicerçada nas contradições do movimento das categorias da realidade e seu processo de interdeterminação. Em outras palavras, isso denota que ao enriquecer os significados que são estáveis, os sentidos fazem com que a unidade produto dessa relação – a significação – seja cambiante.

Barros *et al* (2009, p. 179) ao analisar as contribuições do conceito de sentido para o processo de significação, afirma: “[...] que este permite que a investigação psicológica passe a considerar, sobretudo, o caráter dinâmico, complexo e instável da significação, ao invés de se centrar tão-somente em suas zonas mais estáveis, os significados propriamente ditos [...]”. Dessa forma, nos processos formativos desenvolvidos a partir de uma perspectiva histórico crítica de formação humana, a significação é uma categoria fundamental, uma vez que compreender como ocorre o processo de apropriação dos significados e sentidos é

[...]indispensável para o desenvolvimento de práticas sociais conscientes, especialmente daquelas desenvolvidas no processo de educação escolar. Assim, reconhecemos que os professores devem estar atentos, colaborando para o desenvolvimento e a formação de significados que tenham sentido para os estudantes, bem como de sentidos que se associem a significados históricos, sociais e culturais veiculados no grupo social ao qual pertencem, como condição para que a emancipação se sobreponha a alienação. A questão então é, como educadores compreendermos o processo de elaboração dos conceitos científicos. (Carvalho, Ibiapina, 2015, p. 207-208).

Por conseguinte, os processos formativos dirigidos para formação humana, devem se concentrar na perspectiva de desenvolver a compreensão da realidade a partir da suas múltiplas determinações. Isto é, que as significações dos indivíduos devem se apropriar da essência dos objetos. No que se refere a formação docente, significa que os futuros professores ou aqueles que já estão no magistério, oriente sua atividade por teorias pedagógicas que lhes possibilite realizar o ensino com êxito. É nessa direção que a educação formal deve se constituir na direção da internalização dos conceitos científicos, forma mais desenvolvida de compreensão e orientação na e para a prática social.

Ao elaborar as categorias teóricas que permitem compreender o movimento do intersíquico para o intrapsíquico e o seu desenvolvimento na direção das funções psicológicas superiores e, portanto, no processo de humanização, Vigotski enfatiza seu caráter de apropriação subjetiva da realidade expressada no universo simbólico instituído pela cultura. Essa internalização do universo simbólico produzido em sociedade na relação do indivíduo com a natureza é o processo no qual o ser humano “[...]se orienta na realidade concreta, tornada inteligível. Na qualidade de produção cultural supraindividual, **esse universo simbólico precisa ser transmitido entre as gerações: precisa ser ensinado!**” (Martins, 2013, p. 137, grifo nosso).

No entanto, observa-se nos processos formativos uma negação do acesso ao conhecimento simbólico. No caso da educação do campo, essa negação provoca um grande número de excluídos, de pessoas que não conseguem acessar as condições para participar ativa e criticamente da prática social. Isso ocorre, segundo Saviani (2016), porque ao nascer os indivíduos encontram-se coetâneos ao seu tempo, nascem em uma sociedade já instituída, com valores, cultura. A educação, possibilita se tornarem contemporâneos desse tempo, condição para compreensão crítica da realidade, abrindo a possibilidade para sua transformação. Esse aspecto coloca urgência aos processos formativos envidarem esforços na constituição de projetos contra hegemônicos de formação docente para o campo, projetos que se concentrem na apropriação do símbolo, da cultura humana historicamente produzida.

Esses projetos têm que se fundamentar nas categorias que possibilitem compreender como os processos formativos podem se dirigir para a formação do pensamento categorial, condição do máximo desenvolvimento do psiquismo humano e da possibilidade de compreensão o mais fidedigna possível da realidade objetiva. Dessa forma, importa mais uma vez ratificar a importância da natureza social do psiquismo humano.

Explicitar a natureza social do psiquismo humano não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa muito mais do que isso. Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa (Martins, 2011, p. 85).

Dessa forma, é fundamental oportunizar ao conjunto da população condições para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades, acesso ao conhecimento simbólico, configuradas de acordo com Martins (2011), citando Vigotski (1996, 2001), na formação de conceitos. “[...] são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos (Martins, 2011, p. 175).

Assim, introduzida de forma geral a questão do caráter social da formação do psiquismo humano, buscamos agora analisar como esse psiquismo se desenvolve na direção do pensamento por conceitos, especificamente, pelo conceito científico, condição do máximo desenvolvimento do pensamento e da possibilidade de compreensão o mais aproximada possível da realidade objetiva de forma crítica.

Vigotski (2001) produz um instrumental fundamental para analisarmos o desenvolvimento do psiquismo humano na direção do pensamento por conceitos. Conforme o belarusso, esse desenvolvimento ocorre na elevação das funções primitivas e elementares em funções psicológicas superiores. O que passa a ocorrer a partir de então é a passagem do domínio de funções psíquicas de caráter imediato, como resposta ao meio externo, por funções mediatas, que se interpõe entre o meio externo e o indivíduo. Isto é, a mediação propiciada pelo signo atuar no psiquismo humano, transformando-o.

Para o belarusso, o signo que medeia a formação de conceitos e com eles, as funções psíquicas superiores é a palavra. No início do processo de formação de conceitos a palavra atua como meio, no final, no conceito formado atua como símbolo. Assim, de acordo com Vigotski (2001), a palavra forma os conceitos, produto de uma atividade vigorosa e complexa, requerendo uma relação original de todas as funções intelectuais básicas. Vigotski (2001) vai

formular uma tese básica, que os conceitos são formados como meio próprio e inédito do pensamento e é o aspecto direto que estabelece essa nova forma de pensar, superando por apropriação funções isoladas, tais como associação, atenção, juízo, representação e a tendência determinante. Em outras palavras, significa que todos esses elementos se fazem presentes, mas superados por uma nova formação psíquica, que passa a ser determinante e essencial na explicação de uma neo formação do pensamento, distinta do ponto de vista qualitativo, inédita e irreduzível a funções psíquicas elementares.

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (Vigotski, 2001, p. 169).

Nesse sentido, para o belarusso a palavra atua como mediação no psiquismo humano, como auto conduta, aspecto fundamental para orientação do indivíduo na resolução de problemas. Esse desenvolvimento psíquico, portanto, colabora para ordenar o reflexo subjetivo da realidade objetiva, constituindo-se como elemento central no processo de individuação. É nessa direção, que se orienta a defesa da educação escolar realizada pela psicologia histórico-cultural. Na perspectiva, de se encontrar nesse processo de desenvolvimento da consciência enquanto função psicológica superior, daquilo que possibilita a efetivação dos indivíduos enquanto seres humanos. “Assim, para a psicologia histórico-cultural, apenas o ensino pode promover o desenvolvimento dos indivíduos” (Martins, 2013, p. 137).

Para a autora, isso ocorre porque o desenvolvimento do psiquismo não advém de questões relacionadas à hereditariedade, mas na relação dialética decorrentes da apropriação e superação das formas de comportamento primitivo por formas cultural desenvolvidas. Nesse sentido,

[...]do ponto de vista psicológico, a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos. Os signos se apresentam, assim, como conteúdo da educação e ela como traço ineliminável da humanização. Trata-se de um processo que disponibiliza os meios, as ‘ferramentas psíquicas’ para o desenvolvimento dos comportamentos complexos representativos do autodomínio da conduta requerido à vida social (Martins, 2013, p. 133).

Esse desenvolvimento se refere à compreensão da realidade para além da aparência, captando suas relações e suas múltiplas determinações. No cenário atual, marcado pelo recrudescimento das contradições da sociabilidade do capital, desenvolver a capacidade de

desvelar a realidade, indo a sua essência, é fundamental para orientar o indivíduo na realidade, no desenvolvimento da auto conduta.

Na formação inicial docente na LEdoC esse processo precisa ocorrer na compreensão do papel da educação na superação da concepção aparente da realidade, do senso comum. Os licenciandos em formação tem que atuar no sentido de promover a elevação do pensamento dos alunos da educação básica. Contudo, eles mesmos ao se apropriarem de categorias teóricas da psicologia histórico cultural podem sair de uma concepção aparente sobre a formação humana. Assim, o pensamento por conceitos científicos, possibilita a compreensão da essência dos fenômenos, suas relações, constituindo mediação fundamental para compreensão crítica radical da prática social.

O pensamento espontâneo, aquele adquirido no cotidiano, conforme Vigotski (2001), está na transição entre o pensamento por complexos – pseudoconceitos – e o último estágio mais geral, o pensamento por conceitos<sup>11</sup>. Conforme o autor, esse estágio engloba uma ampliada variedade de formas do mesmo pensamento no que diz respeito às funções, estrutura e gênese. Assim como nos demais estágios, o pensamento por complexos propicia a formação de vínculos, relações entre impressões concretas distintas, assim como promove a unificação e generalização de objetos/fenômenos particulares, ordenando e sistematizando a experiência da criança em sua totalidade.

No estágio geral do pensamento por complexos, consoante Vigotski (2001), estão presentes além do pensamento por pseudoconceitos, o pensamento por complexo associativo, por coleção, por cadeia e por complexos difusos. Nesse estágio geral, encontra-se transformadas funções elementares em funções superiores do psiquismo, em comparação ao estágio geral do pensamento sincrético. O avanço, conforme Vigotski (2001), em relação ao pensamento sincrético, refere-se aos aspectos objetivos, aqueles realmente existentes, superando o caráter subjetivo que era dado anteriormente pela criança proveniente da impressão sensível do amontoado de experiências.

Isso significa que a criança já superou de certa forma o pensamento egocêntrico, não mais confundindo as relações que estabeleciam pelas impressões dos objetos e passando a fazê-la a partir das propriedades objetivas dos objetos. “[...] um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo” (Vigotski, 2001, p. 179).

---

<sup>11</sup> Na análise do desenvolvimento do psiquismo humano a partir da relação entre pensamento e palavra Vigotski (2001) identificou três estágios gerais: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos.

Contudo, o autor adverte, que esse estágio ainda se diferencia do terceiro estágio – pensamento por conceitos – pois o reflexo objetivo ainda é de uma ordem distinta do realizado no último estágio. O pensamento por complexos ainda pode se apresentar em indivíduos adultos caracterizado pelo fato de a relação entre objetos ser obtida por aspectos fenóticos. É comum encontrarmos indivíduos adultos que se orientam por esse tipo de relação, como no caso da superstição. O que seria a superstição se não uma relação entre algo que já ocorreu em determinada situação e a circunstância na qual foi atribuída associação de causa e efeito e passa então a organizar o psiquismo na atuação dos indivíduos na realidade? Portanto, guiar-se pela superstição é se orientar por um mundo de aparência e engano.

No pensamento espontâneo, também guiado pelo caráter fenomênico da relação do indivíduo com a realidade objetiva, encontra-se uma relação do pensamento por pseudoconceitos. Isso correria, por representar uma transição entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Nessa direção, mesmo no pseudoconceito ainda estão presentes aspectos objetivos, relacionados aos caracteres sensíveis do fenômeno/objeto a ser conhecido. Em síntese, no pensamento por complexo, conforme Vigotski (2001, p. 203), a criança:

[...]concebe com o significado da palavra aqueles objetos graças aos quais se torna possível a compreensão entre ela e o adulto, mas concebe a mesma coisa de modo diferente, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais.

Para o autor, existe uma coincidência entre as palavras da criança e a do adulto em relação à referencialidade concreta (mesmos objetos), mas diferem em relação ao significado. Segundo Vigotski (2001), essa distinção presente no pensamento por complexo não é uma exceção, mas uma regra na evolução da linguagem. A partir dessa diferença Vigotski (2001) formula uma tese: existem dois momentos distintos em relação ao significado da palavra, um diz respeito ao significado propriamente dito (referente); o outro é a função dessa palavra, seu uso prático em determinada atividade (operação) prática (sua referência).

Ocorre então no desenvolvimento do pensamento a luta cotidiana entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. No primeiro, conforme o belarusso, um traço do objeto/fenômeno é destacado para nomeá-lo, no último, esse nome diz respeito a um conceito, a uma abstração. Passa a ocorrer então uma disputa entre a imagem do referente que serve de base à palavra, que ao se apagar no conceito passa a ser incompreensível.

Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas.

Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra (Vigotski, 2001, p. 218).

A educação escolar ao ter como função social a transmissão de conhecimento sistematizado plasmado no conteúdo escolar (Saviani, 2011), por meio de conceitos científicos, exerce papel fundamental na constituição do psiquismo humano ao atuar na superação do pensamento cotidiano, do senso comum.

Em relação à formação inicial docente na LEdoC dirigida para a formação humana essa compreensão é fundamental, pois é tarefa dos professores da educação do campo ensinar na direção da superação dos enganos da aparência provenientes dos pseudoconceitos, do senso comum. Essa formação possibilita aos indivíduos em formação compreender a realidade de forma crítica radical, condição da sua atuação na prática social para fins de sua transformação qualitativa. Dessa forma, o pensamento por conceitos,

[...] pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados, elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (Vigotski, 2001, p. 219).

Nesse movimento é fundamental a abstração, mas não se trata de qualquer abstração, mas aquelas capazes de ir para além das relações imediatas, da correspondência fenomênica factual. Nesse sentido, de acordo com o belarusso, o que vai diferenciar o pensamento por conceitos do pensamento por complexos é a utilização da palavra utilizada para isolar, abstrair, discriminar e analisar a coisa de forma isolada da sua relação concreta, da prática na qual se deu a experiência, nesse sentido se está utilizando o pensamento por conceitos. Para o belarusso, é importante essa distinção do uso da palavra como conceito do seu uso sem fazer referência àquilo que está imediatamente posto pela relação concreta, como ocorre no período em que não há ainda uma correspondência entre pensamento e fala.

Para Vigotski (2001), a criança só chega ao pensamento por conceitos na adolescência, quando conclui a terceira etapa do desenvolvimento do pensamento. Na adolescência, o pensamento sincrético e por complexos (formas primitivas) vai ficando paulatinamente a segundo plano, os conceitos potenciais vão aparecendo cada vez menos e aparece de maneira cada vez mais frequente o uso dos conceitos verdadeiros.

No entanto, isso não significa que haja uma total substituição das formas anteriores, como um processo acabado e concluído, outras formas se encontram presentes lado a lado. Mesmo após a criança aprender a operar usando o pensamento por conceitos, as outras formas

de pensar continuam coexistindo, mesmo os adultos não pensam sempre por conceitos. Dessa forma a adolescência marca um período de crise no desenvolvimento do pensamento e não de conclusão (Vigotski, 2001).

O conceito vai surgir no processo de operação intelectual na qual participam de forma interfuncional todas as funções intelectuais elementares, mas que tem como momento principal de toda operação “[...] o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo” (Vigotski, 2001, p. 236).

Para o autor, no início da idade escolar a criança passa da introspecção sem palavras para introspecção com palavras, da mesma forma que quando chega à tenra infância ela passa de uma percepção primitiva para uma percepção com palavras. Essa passagem para a introspecção com palavra significa, para Vigotski (2001, p. 289), passar para um nível superior de atividade psíquica interior, abrindo assim novas possibilidades para atuação em relação a essas funções. “[...] Perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas.”

Com a introspecção consciente surge a discriminação, ou seja, para generalizar é preciso escolher um objeto, diferenciá-lo dos demais. A memória é um exemplo desse processo ao se tornar ela mesma objeto da consciência. Ou seja, o indivíduo pode se utilizar dessa capacidade volitiva para acionar a memória e lembrar de algo necessário para a sua atividade, como no jogo de xadrez (Vigotski, 2001). Tomar consciência, para o autor, significa a apreensão dos processos psíquicos por meio de sua generalização na consciência.

Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa (Vigotski, 2001, p. 290).

Para que isso ocorra o autor afirma a necessidade do conceito científico se situar em um sistema de conceitos já instituídos. Ou seja, o aparecimento de conceitos científicos “[...] pressupõem a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tomar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização” (Vigotski, 2001, p. 293).

Consoante o autor, o que passa a desenrolar-se é uma reconfiguração da natureza dos conceitos espontâneos da criança pela mediação dos conceitos científicos. Nessa direção há uma superação por apropriação. Isto é, os conceitos científicos surgem em uma base de

conceitos espontâneos já edificados, mantendo assim uma relação com aspectos fenótipos, mas agora buscando outros elementos para além da aparência.

Nessa direção, Vigotski citando Marx evidencia o lugar ocupado pelo conceito científico no sistema de conceitos, determinando a relação do primeiro em relação aos últimos, ou seja, do fato do conceito científico ser necessário pela não coincidência entre aparência e essência dos fenômenos e objetos.

Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. (Vigotski, 2001, p. 294).

Não desconsiderando a profundidade do tratamento do belarusso ao conceito científico, nos interessa, considerando o objeto de estudo desta tese, a relação do desenvolvimento do conceito científico como superação dos conceitos cotidianos ou espontâneos e estes com o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas potencialidades, assim como papel central da educação escolar nessa direção.

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 296).

O belarusso vai fazer uma crítica em relação aos estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, seja nas teorias que concebem uma independência, quando compreendem que pode existir desenvolvimento sem aprendizagem/ensino; naquelas que percebem a dependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a primeira só ocorrendo em face do amadurecimento da segunda; ou ainda em uma terceira perspectiva denominada dualista que abrem concessões para as outras teorias sem elevar-se, colocando-se em um meio termo.

Ao adotar uma perspectiva dialética, o belarusso afirma que entre maturação e aprendizagem existe uma relação de interdependência. Ou seja, na medida em que há aprendizagem se abre caminhos para a maturação, essa por sua vez, possibilita também a aprendizagem. Isto é, mesmo não coincidindo totalmente, são processos imbricados, em interdeterminação, contudo para a aprendizagem ser fecunda é necessário que promova o desenvolvimento, o que só ocorre quando a primeira está à frente do segundo. “O ensino seria

totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (Vigotski, 2001, p. 334).

Nesse sentido, o autor formula o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI)<sup>12</sup>, compreendida como aquilo no qual o discente na escola pode fazer em colaboração com o docente, em relação ao que ela consegue fazer sem auxílio, aquilo que ela já sabe – zona de desenvolvimento atual (ZDA). Nesse processo a organização do ensino é fundamental, ao proporcionar as condições para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. **Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. [...] Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.** (VIGOTSKI, 2001, p. 336, grifo nosso).

Consoante o belarusso, o bom ensino se realiza no intervalo entre aquilo que o aluno consegue fazer com autonomia e o que pode realizar com o auxílio do docente, não podendo adiantar-se em demasia ou atrasar-se, caso contrário não será fecundo. Para o autor, essa perspectiva de ensino compreende que o desenvolvimento não precisa estar à frente da aprendizagem para ela ocorrer, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento.

Contudo, para haver bom ensino, aprendizagem e desenvolvimento é necessário atenção a atividade desenvolvida pelo docente e pelo aluno. A psicologia histórico-cultural têm importantes contribuições acerca dessas categorias para uma perspectiva histórico crítica de formação humana.

No que se refere a atividade de ensino, Moura, *et al.*, 2010, p. 206) fundamentado em Leontiev, compreende “[...] como um modo de realização da educação escolar procurando evidenciar a semelhança desta atividade com os processos de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação mediada por instrumentos culturais, dos sujeitos com os objetos.”

Conforme os autores em tela, a atividade de ensino permite integrar as novas gerações na sociedade. Dessa forma, possibilita para a escola, a responsabilidade de “[...] constituir-se

---

<sup>12</sup> A utilização do termo zona de desenvolvimento iminente ao invés de zona de desenvolvimento imediato como na tradução da obra por nós consultada (VIGOTSKI, 2001), leva em consideração as observações realizada por Prestes (2012) em relação aos problemas das traduções presentes nas obras de Vigotski que chegaram ao Brasil.

como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades”. (Moura, *et al.*, 2010, p. 206-207). Ou seja, é na escola por meio da atividade de ensino dirigida para a formação humana que os estudantes podem se apropriar de instrumentos necessários para compreender a realidade para além da aparência.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: **estudar e aprender teoricamente sobre a realidade**. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. (Moura, *et al.*, 2010, p. 213).

O motivo da atividade do professor passa ser o desenvolvimento do aluno por meio do estudo e da aprendizagem teórica das legalidade naturais e sociais. Tal compreensão vai ao encontro da defesa que “[...]uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo”. (Leontiev, 2017, p. 48). Consoante o moscovita, isso significa que “[...]o gênero de motivos da atividade de estudo é geral e amplo (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro etc.)”. (Leontiev, 2017, p. 50). O autor esclarece que o motivo principal atua por um período maior, enquanto outros motivos têm incidência imediata, mas não alteram o motivo principal, atuando em colaboração para sua consecução.

De acordo com Pasqualini e Lavoura (2021) quando Leontiev defende a tarefa da educação escolar – da escola e dos professores – de criar motivos sérios para o estudo dos alunos, engendra a compreensão que estejamos aptos para a construção de processos formativos que possibilitem criar necessidades formativas e identificar seus objetos na direção de transformações qualitativas e humanizadoras da sociabilidade vigente. Nessa direção, os autores fundamentando-se em Davydov compreendem a educação escolar e o ensino como “[...]apropriação e a reprodução – nas individualidades do ser – das capacidades humanas formadas histórica e socialmente, em sentido amplo”. (Davydov, 1988 *apud* Pasqualini e Lavoura 2021, p. 140).

Dessa forma, a atividade de estudo, conforme Elkonin (2019) vai ser a atividade principal do estudante durante sua trajetória escolar e é formada nesse processo educativo pelo professor. Conforme o autor, o aluno em atividade de estudo deve se apropriar dos conceitos científicos a partir da sua forma generalizada no mundo. Isso vai ocorrer por sua vez, de forma gradual, por meio da transposição das ações do docente para o aluno até que este possa fazê-lo de forma autônoma.

A despeito da atividade de estudo, Davydov (2019), afirma que promove o desenvolvimento dos fundamentos da consciência e do pensamento teórico. Este último, ao ser assimilado, promove o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, o “[...]desenvolvimento realiza-se através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social. (Davydov, Markova, 2019, p. 197). De forma geral, a atividade de estudo possibilita

[...] reconstituir, na personalidade em formação, as bases ou rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a ética), possibilitando o desenvolvimento do pensamento teórico, entendido este como máxima expressão das conquistas históricas da atividade humana. (Pasqualini e Lavoura (2021, p. 140 -141 apud Davydov, 1988).

Portanto, a atividade de ensino e a atividade de estudo se constituem na direção do desenvolvimento dos indivíduos, da formação humana em suas máximas possibilidades, o que significa ultrapassar os limites dos conceitos espontâneos.

A atividade de ensino e a atividade de estudo, compreendida como atividade de aprendizagem, conforme Bernardes (2009) formam uma síntese dialética. A primeira com o motivo relacionado a transmissão organizada e intencional do conhecimento sistematizado historicamente acumulado com objetivo de promover a humanização dos alunos. O motivo da segunda, é determinado pela necessidade do estudante em se inserir no gênero humano, se apropriando desse conhecimento. Para a autora, para que essa unidade se converta em atividade pedagógica deve haver correspondência entre as ações referentes a cada atividade, ou seja:

As ações e operações do educador definem a organização do ensino que determina o conhecimento a ser ensinado e estabelece as condições mediadoras para que os estudantes venham a ter motivos para se integrarem na atividade de aprendizagem. As ações e as operações a serem executadas pelos estudantes na atividade de aprendizagem são correspondentes às expectativas presentes na organização do ensino. (Bernardes, 2009, p. 239).

Consoante a autora, para organizar a atividade de ensino para desenvolver as funções psicológicas superiores, é necessário ultrapassar o caráter imediato da aquisição dos conhecimentos, ou seja, reconstituir o caráter histórico desse conhecimento, da constituição dos conceitos neles presentes. Esse movimento é condição para os estudantes se apropriarem “[...]das elaborações materiais e ideais sem as quais não é possível a superação da condição empírica e espontânea proporcionada pela socialidade presente nas relações entre os indivíduos e a sociedade fragmentada no processo da alienação. (Bernardes, 2009, p. 239).

Dessa forma, a apropriação de conceitos científicos é fundamental nesse processo. Ao superar o caminho da apreensão sensível, da aparência do objeto ou fenômeno a ser apreendido, o conceito, de acordo com Martins (2013) citando Vigotski, surge buscando descobrir a essência das relações internas que dirigem os fenômenos na sua objetividade para se apropriar dessa multiplicidade de relações de forma consciente. Assim, é importante constatar “[...]os vínculos que se estabelecem entre o conhecimento calcado em conceitos científicos, os patamares de desenvolvimento do pensamento e o grau de consciência alcançado pelos indivíduos sobre si mesmos como seres sociais” (Martins, 2013, p. 142).

Ao não alcançar essa consciência, os indivíduos não se percebem como seres históricos, nem as relações sociais como historicamente constituída. Para Duarte (2017), a não percepção dessas relações como históricas, ou seja, produto da própria ação dos indivíduos em sociedade, coloca barreiras para a plena liberdade da generidade humana, sendo indispensável o controle consciente desse processo. Nessa direção, Duarte (2017, p. 71) citando Vigotski (1991, p. 496) expressa a importância desse problema para o processo de individuação, “[...]ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade”.

É fundamental para a individuação, que os processos formativos atuem no desenvolvimento do psiquismo consciente humano na direção do pensamento por conceitos científicos, caracterizado pelo uso de abstrações, generalizações provenientes do significado social contido nos signos como mediação para compreensão das legalidades sociais e naturais. Essa compreensão por sua vez é condição para compreensão da prática social de forma crítica radical, abrindo possibilidade para sua transformação. Nesse sentido, o papel de uma teoria pedagógica constituída a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural se torna indispensável.

### **3.3 Fundamentos pedagógicos da formação humana na perspectiva histórico crítica**

Nesta subseção, objetivamos analisar os fundamentos pedagógicos que possibilitam instrumentalizar práticas formativas na direção da formação humana em uma perspectiva histórico crítica. Nessa perspectiva, buscamos na pedagogia histórico-crítica (PHC) elementos que possam nortear essas práticas na resposta a questões: para que ensinar, o que ensinar e como ensinar. Essa teoria pedagógica, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e articula-se a psicologia histórico-cultural, constituindo a perspectiva histórico crítica de formação humana. Nas duas subseções anteriores analisamos aspectos presentes nesse referencial que

balizam uma dimensão histórico crítica de formação humana. Nesta subseção, esses aportes se apresentam de forma inter-relacionada visando analisar de forma concreta, os fundamentos pedagógicos da formação humana em uma perspectiva histórico crítica.

Ao definir a atividade educativa como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens[...]”, Saviani (2011, p. 13) traduz uma perspectiva histórico ontológica marxista, na qual o ser humano, não nasce humano, aprende a ser humano mediado pela atividade vital do trabalho, ou seja, o ato de formar o ser humano é um ato educativo. Nessa direção, a educação assume uma identidade em relação ao trabalho, (Saviani, 2007), pois as apropriações das objetivações humanas ocorrem de forma difusa, na própria vida.

Essa função da atividade educativa ao tempo que comporta uma concepção de educação e de ser humano, responde à questão para que educar. Ou seja, se educa para formar o indivíduo, uma vez que a este não estão asseguradas ao nascer, as condições que o tornam humano (Saviani, 2016). Dito de outra forma, partimos da concepção de que educar significa tornar o humano o mais humano possível, afastando-o da sua condição natural e aproximando-o da sua condição sócio-histórica, do gênero.

As condições que asseguram a diferenciação do ser humano dos demais animais, são garantidas no desenvolvimento do psiquismo, que por sua vez tem origem na atividade social do trabalho e se expande na apropriação das objetivações humanas presentes na cultura historicamente produzida nas relações sociais de produção (Leontiev, 2004).

Na subseção anterior analisamos os fundamentos psicológicos da formação humana em uma perspectiva histórico cultural a partir da análise do aspecto social na formação da consciência e do conceito científico como mediação para o reflexo subjetivo da realidade objetiva, o mais aproximado possível de uma compreensão da prática social para além da aparência fenomênica, apontando a importância na educação escolar nesse processo. Entre outros aspectos, essa análise revelou o caráter social no desenvolvimento do psiquismo humano mediado pelo signo cultural, como instrumento de desenvolvimento da consciência nas suas máximas potencialidades, ou seja, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os conceitos científicos, como significado, como signo (Vigotski, 2001), atuam no desenvolvimento dessas funções, ao possibilitar o desenvolvimento da consciência e a formação mais próxima possível do reflexo subjetivo da realidade objetiva, capaz de orientar os indivíduos no mundo por meio do autocontrole da conduta. Pelo grau de complexificação alcançado pelos meios de produção, a educação escolar se torna imprescindível. De acordo com Lavoura e Pasqualini (2021, p. 122), para que seja possível desenvolver nos alunos a

“[...]formação do reflexo consciente da realidade objetiva no estudante e delinear os caminhos pedagógicos pelos quais o ensino pode intervir nesse processo conferindo inteligibilidade ao real requer que tomemos o aluno como sujeito em atividade”.

A psicologia histórico-cultural apresenta importantes para a teoria pedagógica, no que diz respeito as formas de organização do processo pedagógico, da atividade de ensino do professor, que tem como motivo a apropriação por parte dos alunos do pensamento teórico (Moura, 2010, *et al.*). Nessa direção, a atividade de estudo é responsável em

[...]reconstituir, na personalidade em formação, as bases ou rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a ética), possibilitando o desenvolvimento do pensamento teórico, entendido este como máxima expressão das conquistas históricas da atividade humana. (Lavoura e Pasqualini, 2021, p. 122).

A educação formal possibilita assegurar aos indivíduos tornarem-se contemporâneos de seu tempo, criando condições para compreender e transformar a prática social na qual estão inseridos (Saviani, 2016). Portanto, ao não assegurar o acesso à educação escolar, ou propiciando um acesso precário, desumaniza-se, pois de acordo com Carvalho, Alencar e Teixeira (2020), a cultura tem na escola seu principal meio de transmissão.

No entanto, cabe reiterar, que não se trata aqui de uma concepção idealista, na qual a educação escolar é compreendida como panaceia para todos os males da sociedade, negando o caráter de reprodução presente na forma escolar hegemônica. Buscamos evidenciar, a partir de uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, da PHC e da psicologia histórico-cultural, as possibilidades relativas da prática educativa na direção da formação humana.

Nesse sentido, a prática educativa, como forma específica de práxis, realiza-se, em nossa sociedade, no jogo de forças opostas que podem reproduzir tanto a alienação, como a emancipação da pessoa humana. Portanto, em face dessas possibilidades que se realizam na escola, cabe a nós educadores conhecer e, quando possível, realizar práticas educativas que se destinem à formação humana[...]" (Marques, 2021, p. 112).

Portanto, a educação escolar, de forma isolada, não pode resolver problemas relacionados à estrutura. Entretanto, os processos formativos podem contribuir na direção da construção de projetos de transição para superação dessa sociabilidade, ao propiciar entre outros aspectos, a apropriação crítica da cultura historicamente produzida no decurso do desenvolvimento sócio-histórico e expressa reverberada nos conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, condição para uma significação da realidade em uma perspectiva crítico radical para além da aparência, superando concepções espontâneas.

Vigotski (2001) nos possibilitou compreender que o caminho para a apropriação dos conceitos científicos difere do percorrido pelos conceitos espontâneos e, que o ensino de conceitos científicos incide no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, condição para uma compreensão da realidade a partir das suas relações, generalizações, interdeterminações.

A educação escolar, ao se organizar em uma perspectiva do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, representadas nas funções psicológicas superiores deve priorizar o ensino de conceitos científicos. Na escola os conceitos científicos constituem os conteúdos escolares presentes nos currículos. Dessa forma ao analisar questões relativas ao como e o que ensinar, estamos analisando aspectos presentes no saber escolar.

O como ensinar se refere ao saber escolar, conforme Saviani (2011, p. 17) “[...] saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo[...]”. Consoante o autor isso diz respeito à definição sobre o que ensinar, as melhores formas e a atenção para com o destinatário (discente), ou seja, o como ensinar. Apresenta-se nesse processo então uma inter-relação, representadas conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019) na tríade conteúdo-forma-destinatário.

Buscando compreender esses elementos, Galvão, Lavoura e Martins (2019) citando Saviani (2013) afirmam existir determinados a priori, compreendidos como condições objetivas, imanentes no que diz respeito a aspectos físicos, biológicos, psicológicos e culturais que situam e determinam o indivíduo. Contudo, mesmo com esses determinantes, o indivíduo é capaz de tomar decisões, agir, expressando o caráter volitivo e de liberdade configurado no seu aspecto pessoal.

Ao considerar a determinação e a liberdade, a educação se encontra em um dilema. Em relação às determinações sua tarefa é inútil, pois os indivíduos estão condicionados pela realidade. Por outro lado, ao considerar a liberdade do indivíduo, a educação seria uma oposição a essa condição. Como superação desse dilema é necessário compreender o discente de forma concreta, superando a aparência empírica. Para Saviani (2011), isso significa compreendê-lo como síntese de múltiplas determinações presentes na prática social, atravessada por relações de produção que não foram escolhidas por eles, mas que fazem emergir necessidades nem sempre percebidas.

Segundo o filósofo paulista, isso faz com que os discentes não percebam a importância do domínio do conhecimento exigido para o tipo de sociedade na qual estão inseridos. Contudo, como síntese das relações sociais esses indivíduos precisam ter acesso a esse conhecimento. “E

é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (Saviani, 2011, p. 122).

Nessa direção uma prática formativa dirigida para formação humana deve se preocupar em produzir necessidades formativas nos educandos. Dito de outra forma, o ensino deve estar voltado para criar motivos eficazes para a aprendizagem discente (Leontiev, 1984). O que ocorre quando as ações realizadas no processo formativo por parte dos estudantes se coadunam com o objetivo da atividade de estudo em uma perspectiva histórico crítica – compreender a realidade para além da aparência.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 107) asseveram que a escola por meio dos conteúdos escolares exerce um papel fundamental nesse processo, pois é por meio deles que o conhecimento sistematizado se exterioriza nas objetivações humanas realizadas na dialética apropriação-objetivação. Os autores advertem que essa dialética não somente sugere o novo, uma vez que esse para esse existir, precisa de reprodução de determinadas condições. Isso ocorre porque nessa dialética, “[...] se mostram novas possibilidades ou porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas”.

Na LEdoC observamos a entrada de muitos discentes sem ter se apropriado de elementos básicos dessas objetivações culturais que deveriam ter sido apropriadas na educação básica, o que tem causado enormes dificuldades para a permanência e continuidade dos estudos desses sujeitos. Isso se configura um enorme problema, uma vez que para Galvão, Lavoura e Martins (2019) a subjetividade do indivíduo é formada na dialética apropriação-objetivação.

Dessa forma é fundamental que a educação escolar cumpra seu papel de transmissão do conhecimento sistematizado, como condição para o processo de apropriação e objetivação da cultura historicamente produzida. Se a educação escolar não proporcionar acesso a objetivações para si – ciência, arte, filosofia, moral, política – a individuação dos discentes será relegada à apropriação das objetivações em si – objetos, linguagens, usos e costumes (Duarte, 2017).

A despeito das objetivações em si, mesmo expressando o desenvolvimento humano ainda não criam de forma fundamental uma ligação entre a consciência desse processo vivido e a formação do ser humano. Isso ocorre, porque tanto a linguagem, como a produção de objetos, seus usos e costumes, ocorrem no movimento de apropriação-objetivação de forma espontânea, no cotidiano dos indivíduos em atividades difusas.

Isso pode gerar pré-conceitos ou nos termos de Vigotski (2001) pseudoconceitos dos fenômenos e objetos da prática social. Dessa forma, é necessário ultrapassar os limites da

apropriação das objetivações em si, uma vez que ocorrem de forma heterogênea, dificultando “[...] realizar os aprofundamentos necessários para poder tratar dessas atividades como algo para além do cotidiano” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 110).

O risco de adotar uma perspectiva pedagógica centrada em questões cotidianas é que nelas está impregnada o modo de produção da existência imediata, portanto, irrefletida, fundada em uma concepção aparente da realidade. Para que os indivíduos possam ultrapassar esse caráter fenomênico, heterogêneo, aparente e atingir as objetivações para si, deve-se em uma lógica dialética partir do movimento de apropriação por superação desses aspectos cotidianos.

Citando Kopnin (1978), Galvão, Lavoura e Martins (2019) argumentam que na superação por apropriação do cotidiano, a linguagem passa a adquirir elementos da linguagem científica. Como a ciência não é estática e se desenvolve, uma vez apropriada na linguagem cotidiana precisa ser novamente superada por apropriação em um movimento dialético que mantendo a diferença entre os conhecimentos, faz com que haja a necessidade de elevação do conhecimento espontâneo.

Em uma perspectiva dialética não existe uma dicotomia entre o conhecimento do senso comum (popular) do conhecimento científico (erudito). Nessa relação Galvão, Lavoura e Martins (2019) identificam que há um enriquecimento da cultura popular pela erudita, acrescentando novas determinações, o primeiro conhecimento popular ao se apropriar dessas determinações, transforma-se em erudito que passa a conter elementos do conhecimento popular.

Conforme Santos (2016), o erudito por sua vez ao ser apropriado e se expressar na linguagem comum se torna popular. Como a ciência que compõe o conhecimento erudito, não é estática, desenvolve-se. Logo esse conhecimento erudito que se tornou popular se altera novamente ao se conectar com elementos desenvolvidos na requalificação do erudito. Ocorre assim, uma transformação de ambos os conhecimentos no movimento dialético.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), isso representa a contradição, movimento e totalidade, característico da dialética que compreende a lógica de um fato ou conjunto de fatos, buscando se apropriar do caráter objetivo e do movimento (processualidade) da totalidade de relações nas quais ele está inserido e que o formam. Os autores afirmam ser nesse sentido que a pedagogia, como ciências da educação, fundamenta-se na sociologia, psicologia, filosofia, para se apropriar de uma visão de totalidade do fenômeno educativo.

Cabe destacar, que não se trata aqui de se estabelecer uma dicotomia entre conhecimento do cotidiano e científico, mas sim, de uma constatação objetiva da necessidade de obtenção do reflexo subjetivo da realidade objetiva o mais aproximado possível sob pena do

ser humano perecer. É nessa perspectiva que o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e uma perspectiva pedagógica de formação humana histórico crítica se orienta ao definir como critério de verdade – a prática – como norte nos processos de apropriação-objetivação.

A pandemia fornece evidências fundamentais nessa direção. A vacina que evitou milhões de mortes e contribuiu para atravessar a fase mais letal é um exemplo da importância da ciência do conhecimento científico na definição de critério de verdade. Para sua criação e produção valeu-se do método da ciência no seu ramo específico de estudo e sua eficácia pode ser comprovada na prática. No entanto, isso não significa que as vacinas que estão sendo utilizadas é uma verdade *ad eternum*. A ciência tem como característica se desenvolver, superar-se, o que pode produzir formas ainda mais eficazes de combater esse e outros vírus. Contudo, isso não valida nem uma visão pragmatista da ciência – como vem sendo adotada numa perspectiva neoliberal – e nem sua refutação advindas de posições relativistas. A ciência como produção humana deve atender as necessidades humanas e não a reprodução da alienação.

É nesse sentido que as objetivações para si precisam ser apropriadas pelo indivíduo, pois, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) citando Duarte (2007), contém aspectos da generidade humana, caráter universal que supera a heterogeneidade da vida cotidiana, apresentando-se em três níveis: intencionalidade, concentração e superação da visão particular do indivíduo sobre o fenômeno.

No que diz respeito ao critério intencionalidade, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), a atividade educativa tem por objetivo manter o contato dos indivíduos com o conhecimento científico, artístico, filosófico para que esses conhecimentos sejam apropriados de forma consciente, refletida. Nessa direção, o planejamento, as metodologias e as formas de avaliar têm importância fundamental. A intencionalidade denota o objetivo de ensinar para produzir motivos nos alunos para aprender, o que denota importância fundamental ao trabalho do professor.

Em relação à concentração, os autores afirmam a necessidade do planejamento assegurar as forças e capacidades do sujeito singular para realizar uma tarefa específica em um momento determinado. Isso exige conhecer o discente, no que diz respeito à idade, seu desenvolvimento cognitivo, o que já formou e o que ainda não formou em termos de comportamentos. (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 113).

No que diz respeito ao último critério, a homogeneização busca superar a particularidade do indivíduo. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 113), no que diz respeito a didática, “[...]esse critério salienta a necessidade da organização sistematizada dos conteúdos

mais qualificados para o desenvolvimento dos indivíduos” (Galvão, Lavoura, Martins, 2018, p. 113). Esses aspectos têm relação direta com a questão do currículo.

Currículo na PHC é compreendido “[...]como conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2011, p. 15). Para o autor essa definição é importante exatamente pela diferenciação do conceito de currículo em relação a tudo aquilo que se faz na escola. Para o autor, compreender currículo sem atentar as suas atividades nucleares, tem um risco.

Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (Saviani, 2011, p. 15).

Para o filósofo paulista a função da escola é garantir a apropriação do saber científico, assim como de noções desses saberes. Ao considerar toda atividade realizada na escola atividade curricular, negligencia-se a transmissão e apropriação desse saber, condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, portanto, para os processos de humanização.

Na primeira seção desta tese já analisamos a negação da educação formal como forma de negligenciar a transmissão desse saber científico a população campezina. Essa negação se configura tanto na qualidade como na quantidade. Isto é, expressa-se na sua total ausência como na precarização da formação ofertada. Essa realidade decorre entre outros aspectos de reformas na educação fundamentadas no que Duarte (2010) nomeou como pedagogias do aprender a aprender. Nos últimos anos, principalmente por meio da reforma do ensino médio e da BNCC essas reformas passam a se constituir a partir da pedagogia das competências.

De acordo com Ramos e Paranhos (2022) a pedagogia das competências nunca saiu do cenário das políticas educacionais, embora tenham sido tensionada nos primeiros anos dos governos progressistas pós Fernando Henrique Cardoso. Conforme as autoras essa pedagogia atingiu novo ápice com a BNCC do ensino médio, renovada com a introdução de competências sócio emocionais.

As reformas neoliberais na educação buscam mascarar a oferta de uma educação precarizada, caracterizada entre outros aspectos, na redução do currículo. A estratégia é assumir na aparência, em seus aspectos discursivos, pautas que representam bandeiras de luta importantes, presentes nas reivindicações de vários coletivos da classe popular. Esse

subterfúgio, toma o significado dessas pautas de forma abstrata, promovendo a adesão acrítica. Um exemplo dessa realidade é a retórica presente na BNCC aprovada de forma impositiva a toque de caixa em 2018 pelo governo golpista. Consoante Marsiglia *et al* (2017, p. 117, grifo nosso):

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – **discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.**

É exatamente essa aparência atrativa, preocupada com pautas importantes, que gera uma aceitação acrítica, sem atenção para a essência dessa proposta – alinhar a formação para o trabalho explorado nos moldes da pedagogia das competências, retirando do currículo áreas fundamentais. Consoante Freitas (2018), as avaliações externas efetivam essa formação ao centrarem o foco da escola em somente duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática. Essa característica, limita uma formação minimamente comprometida em assegurar a apropriação da riqueza cultural reverberada no conhecimento sistematizado presente nos conteúdos escolares.

Para Saviani (2011), as disciplinas são importantes por fornecerem uma visão de totalidade da realidade, uma unidade da diversidade. Contudo para se chegar à síntese é importante também o momento da análise e nessa direção que as disciplinas contribuem.

[...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2011, p. 124).

A compreensão da importância das disciplinas, dos conteúdos das disciplinas representa a relação da PHC com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, da importância do ensino por conceitos como fundamental para o desenvolvimento da consciência.

Por outro lado, Marsiglia *et al* (2017, p. 118, grifo nosso) apontam, que a perspectiva multiculturalista do currículo foca apenas na denúncia de como a exclusão das questões relativas a gênero, raça, etnia, classe e religião repercutem na construção do conhecimento de valores e identidades. Dessa forma, o fundamental para essa perspectiva curricular é colocar centralidade nesses elementos no currículo, buscando evidenciar a pluralidade de culturas,

saberes e verdades sem preocupação em estabelecer critérios de correspondência com a realidade.

O multiculturalismo estabelece ainda que **a ciência é apenas a maneira pela qual um grupo social, neste caso, o dos cientistas, busca dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes, ou seja, não há uma hierarquia entre os saberes.** No mundo educacional, esse discurso reverbera na ideia de que escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada, negando-se, dessa forma, o ideal de formação do sujeito racional e consciente.

Além de causar a secundarização e esvaziamento da função fundamental da escola, a perspectiva de relativizar o conhecimento científico e a relação desse conhecimento com uma realidade objetiva é bastante perigosa, pela aproximação com concepções irracionistas e negacionistas. A pandemia do coronavírus, trouxe a público muitas das teses negacionistas, como as defendidas pelo movimento antivacina, revelando o risco dessa concepção de realidade para vida de milhões de pessoas no mundo.

Não queremos aqui negar em uma sociabilidade subsumida ao capital o comprometimento da ciência com a reprodução dessa lógica social hegemônica. Contudo, não é, negando a ciência, ou relativizando critérios para se estabelecer uma correspondência o mais próxima possível com a realidade objetiva que vamos resolver o problema. A ciência, o conhecimento da realidade, dos seus fenômenos e objetos para além da aparência é condição fundamental de orientação dos indivíduos no mundo.

Na educação do campo esse discurso também vem ganhando muita repercussão, contando inclusive com a adesão de muitos educadores progressistas. O risco dessas posturas reside, que ao defender – de forma correta – a valorização dos contextos locais, da cultura, saberes e identidade, desconsidera-se a importância do conhecimento científico. Em última instância, isso repercute na desvalorização do conhecimento científico expresso nos conteúdos escolares e conseqüentemente colabora com a redução do currículo que vem sendo tocada pelas reformas neoliberais da educação.

É preciso reconhecer, que essa postura é até certo ponto compreensiva dado o nível da educação escolar presente nas escolas do campo, que em grande medida corre por meio de uma simples transposição de um modelo precário de educação desenvolvida em escolas urbanas para o campo. Isso traz como consequência a desconsideração da prática social na qual estão inseridos sujeitos e escolas do campo com suas especificidades e problemas. Contudo, é importante compreender que essas especificidades, liga-se com a totalidade, mediada pelas particularidades presentes nas formas de produção da existência humana, ao não se considerar

essas relações estamos seguindo uma fragmentação inversa à realizada por uma perspectiva urbanocêntrica de ensino, só que agora, valoriza-se o contexto local em detrimento das múltiplas determinações presentes na prática social.

Contudo, é preciso um olhar crítico para entender que o problema não se encerra aí, não é apenas abordando a cultura local, trabalhando a identidade, os saberes, as especificidades que se resolve o problema da educação do campo. Na realidade, é necessário enfrentar a negação que vem ocorrendo em vários níveis, na quantidade, na qualidade e na relação dos conhecimentos historicamente produzidos como instrumento para compreensão da prática social, tanto em seu contexto local como no seu aspecto mais amplo.

Portanto, é necessário assumir uma perspectiva formativa orientada para articulação entre elementos da realidade do campo e o saber historicamente acumulado expresso nos conteúdos escolares, nos conceitos científicos, o que confere importância fundamental na definição dos critérios de escolha dos conteúdos.

Gama e Duarte (2017, p. 522), ao analisarem as contribuições da PHC para um currículo na direção da transição da superação da sociabilidade vigente, citam três princípios que podem orientar a escolha dos conteúdos:

Relevância social do conteúdo; Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento – podem ser destacados; pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos).

Citando o Coletivo de Autores (1992), Gama e Duarte (2017) afirmam que em relação à Relevância social o conteúdo abordado precisa se vincular à elucidação da prática social, fornecendo elementos que propiciem o entendimento das interdeterminações presentes na sua condição de classe. Para os autores, o conhecimento deve ser apropriado pela classe trabalhadora como possibilidade de converter-se em força material, propiciando a compreensão das relações de produção. Gama e Duarte (2017) citam ainda as contribuições de Saviani (2008) ao defender a apropriação dos conteúdos como forma de contraposição da apropriação privada da riqueza imaterial, contribuindo assim para a democratização da educação.

Ainda no que diz respeito à Relevância social dos conteúdos, os autores apontam a concepção de clássico presente na PHC. Para Saviani (2011), tudo aquilo que resistiu ao tempo é clássico. A noção de clássico, coaduna-se assim com a própria concepção de currículo.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17).

O filósofo paulista rebate as críticas daqueles que aproximam a PHC de uma pedagogia conteudista relacionada ao ensino tradicional. De acordo com o autor, tal crítica está ainda sob a influência de uma fase romântica da pedagogia nova, que ao fazer a crítica a centralidade do professor na transmissão do conteúdo, o secundariza nesse processo.

Contudo a escola que a classe popular teve acesso no período de hegemonia da pedagogia tradicional sempre foi um arremedo daquela destinada às classes abastadas. Ao constatar isso não estamos sendo saudosistas ou defensores de um ensino tradicional, mas apenas afirmando que aquilo que sempre esteve ao acesso da classe trabalhadora foi uma pedagogia da negação, seja em sua vertente tradicional ou nova.

É nessa direção que Saviani (2011, p. 87) busca esclarecer o que ele nomeia como clássico e como tradicional. O último se refere a algo obsoleto, motivo pelo qual o autor reconhece determinadas críticas realizadas pela pedagogia nova à pedagogia tradicional. Contudo, clássico não se confunde com tradicional, com algo já superado, pois “[...] é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”.

O sentido de clássico atribuído pelo autor é central nesse momento de ataque à educação pública no Brasil, representado pela redução do currículo por reformas neoliberais que precarizam a formação da classe popular, ofertando quando muito, uma formação utilitarista adequada aos ditames de um mercado de trabalho ansioso por mão de obra barata e precarizada em seus direitos trabalhistas.

Em contraposição a esse modelo de formação o autor defende a centralidade dos clássicos na definição do currículo reverberado na filosofia, arte, ciências humanas e naturais, matemática e língua portuguesa. É a partir dessas áreas que se deve pensar as atividades a serem desenvolvidas nas escolas de educação básica. Nesse sentido, Saviani (2011, p.87) compreende o currículo como “[...]as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) concordam com Saviani (2011) ao afirmarem que os conteúdos disciplinares são importantes ao fornecer elementos para diferenciar as partes que compõem o todo, sendo o momento da análise. Quando a individualização é realizada somente na

apropriação da objetivação em si, ou seja, do cotidiano, no conhecimento espontâneo, permanece-se na síncrese, ou seja, na aparência caótica. Quando a apropriação é das objetivações em si, particularmente dos conceitos científicos, ultrapassa-se a síncrese na direção da síntese.

Em uma perspectiva sintética, a realidade caótica pode ser captada na sua essência, nas relações. É nisso que confere a totalidade um caráter que supera uma perspectiva interdisciplinar que elimina as especificidades dos conteúdos de cada área. Se na realidade está tudo disperso e caótico, é necessário artificialmente separar as partes para compreendê-las e no movimento de retorno, buscar as relações entre as partes e as ligações com o todo em uma unidade da diversidade (Galvão, Lavoura, Martins, 2019).

Dessa forma, o conteúdo disciplinar é fundamental, pois fornece os elementos para compreender esse todo caótico e aparente. Portanto, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 119), “[...] o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico”.

Conforme os autores, para PHC não há uma forma universal para se organizar o trabalho pedagógico, o que é ineliminável é a relação entre a forma e o conteúdo, desvincular forma de conteúdo é tratar a educação de forma abstrata, em contraposição ao indivíduo concreto e à realidade objetiva. “A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 120).

Forma e conteúdo, segundo os autores em tela, estruturam-se em volta de um discente concreto, um indivíduo que é a síntese das relações sociais e que precisa se apropriar de conhecimentos que permitam compreender a prática social na qual se situa. Nesse sentido, os docentes necessitam ter uma visão sintética da prática social, para na seleção desses conteúdos, priorizar aqueles que são resultado das objetivações para si. O cuidado é evitar a contextualização em uma perspectiva pragmática e descuidar da superação dos conhecimentos espontâneos pela via dos clássicos. Nessa direção, é importante compreender a

[...]contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum. (Ramos, 2003, p. 96, grifo nosso).

A aprendizagem significativa em destaque não tem relação com o conhecimento cotidiano, mas aqueles decorrentes da cultura humana historicamente produzida, pois “[...]sem

conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]” (Saviani, 2008, p. 45). Por conseguinte, as formas relacionadas ao conteúdo, são aquelas que contribuem para atingir o objetivo da educação – aprendizagem dos discentes. “Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário)” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 121).

Saviani (2011) alerta que há uma crítica generalizada à transmissão de conteúdos por parte da escola. Para o autor, isso deriva de uma correta crítica dirigida à pedagogia tradicional pelo fato de ter centralizado na transmissão mecânica do conteúdo desvinculado de nexos, sentidos e dos fins a atingir. Contudo, a pedagogia nova ao realizar tal crítica passa a atribuir a todo processo de transmissão de conteúdo como algo mecânico e anticriativo. O filósofo adverte sobre o equívoco desse pensamento, ao destacar a necessidade de determinados automatismos para o desenvolvimento de atos, como no caso de alguém que aprende a dirigir ou a ler e escrever.

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos (Saviani, 2011, p. 18).

Assim, os conteúdos possibilitam o desenvolvimento do pensamento, de funções mais elevadas ao proporcionar por meio das significações presente nos conceitos compreender objetos e fenômenos na sua essência. Esse desenvolvimento é condição para a auto conduta e orientação do indivíduo no mundo. O que coloca importância fundamental nas formas de transmissão, no como ensinar, que como analisamos não tem em uma perspectiva didática uma forma única, mas deve considerar a inter-relação conteúdo-forma-destinatário.

Nesse sentido, é importante analisar o método pedagógico contido na PHC e sua fundamentação no materialismo histórico-dialético, aspecto que pode colaborar para fugir de uma compreensão relacionada a uma lógica formal da prática educativa docente realizada a partir dos seus momentos – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – compreendidos equivocadamente como etapas estanques e sequenciais.

A pedagogia histórico-crítica entende **a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global**. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico

que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (Saviani, 2016, p. 21, grifo nosso).

Um primeiro elemento a destacar no método pedagógico da PHC é seu caráter dialético, no qual a educação é uma atividade mediadora que ocorre no interior da prática social. Essa compreensão é importante para entendermos que partir da prática social para os momentos intermediários, não significa sair da prática social para só aí se iniciar a atividade educativa. Não se sai da prática social, pois a educação é uma atividade que a integra e nela desempenha a função mediadora. Da mesma forma que não se sai, também não se retorna à prática social, denominada de prática social final, essa é uma abstração realizada no movimento do pensamento.

O importante é aqui compreender, conforme Saviani (2016), que esses momentos estão embricados em uma perspectiva dialética, não sendo passos mecânicos a serem seguidos de forma universal. Esse entendimento é importante, pois vai balizar a organização dos processos formativos na sua relação com o conteúdo e o destinatário.

O filósofo paulista cita o exemplo da alfabetização como temática que não necessita de um aprofundamento na problematização dado seu reconhecimento como condição fundamental para os indivíduos se tornarem contemporâneos do seu tempo, em uma sociedade que se organiza em torno da cultura letrada. Isso significa, que não é necessário trazer para a problematização aspectos relacionados à instrumentalização (conhecimentos teórico e práticos) para realizar o debate dessa temática como uma questão coletiva, logo um problema a ser enfrentado pela educação escolar.

Contudo, outros conteúdos requerem já no momento da problematização essa inter-relação, como no exemplo apresentado por Saviani (2016, p. 37) da problemática do uso das sementes transgênicas, quando “[...]será necessária a apreensão do conceito e do significado desse tipo de sementes, para se detectarem os problemas implicados em sua adoção”.

Nesse momento, conforme Saviani (2016, p. 37), já estaria ocorrendo, “[...]a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social [...]”, ou seja, o terceiro momento do método pedagógico estaria imbricado aos dois primeiros momentos. Nesse movimento são

estabelecidas relações também com a catarse, quarto momento do método, como explica o autor.

E nesse processo unitário de problematização-instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano (Saviani, 2016, p. 35-36).

No exemplo do autor, os momentos se apresentam claramente de forma dialética. A temática das sementes transgênicas implicou logo na problematização, o trabalho com o conceito e com o significado que se apresenta. Nesse momento não se esperou passar por uma espécie de discussão inicial e só depois partiu-se para a instrumentalização, seguindo os outros momentos, típico de uma dicotomia presente na lógica formal.

Na direção de ratificar a lógica dialética presente no método pedagógico da PHC, Lavoura, Galvão e Martins (2019) demonstram como as categorias singular-particular-universal se apresentam nesses momentos. A prática social inicial, para os autores, corresponderia ao aspecto universal, como aquilo que pertence à generidade humana, isto é, como o resultado do acúmulo social das práticas humanas produzidas na história que precisam ser apropriadas no processo de individuação.

Esses elementos são apropriados pelo indivíduo, conforme as autoras por meio de uma complexa rede de mediações presentes nas relações particulares realizadas na prática social pela cultura. Ou seja, a constituição do ser humano enquanto indivíduo (singular) ocorre pela apropriação da prática social, prática histórica humana coletiva reverberada na cultura (universal). Nesse sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019) asseveram que no método pedagógico da PHC, esses elementos de mediação correspondem à problematização e instrumentalização.

Portanto, nesse processo de mediação pelos significados sociais expressos nos conceitos presentes nos conteúdos ocorre a apropriação da generidade humana. Esse movimento permite no quinto momento do método pedagógico da PHC, no seu ponto de chegada (prática social final) perceber o desenvolvimento do discente. Nessa direção,

[...] o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2016, p. 38).

Para o filósofo paulista esse movimento da consciência representa uma mudança qualitativa, na qual a prática social sem deixar de ser a mesma é compreendida e vivida de forma diferente, ou seja, é e não é a mesma, o mesmo ocorrendo com os envolvidos no processo formativo. Os discentes, “[...]ascendendo ao nível sintético em que se encontrava o professor, e este por meio da objetivação de seu trabalho pedagógico, reduzindo a precariedade de sua síntese, cuja compreensão vai tornando-se cada vez mais orgânica” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 130).

Esse movimento dialético do método pedagógico contido na PHC fornece instrumental fundamental para compreender os processos formativos concernentes à LEdoC. A compreensão da prática social na qual estão inseridos docentes, discentes e escolas do campo é condição fundamental para a realização de processos formativos na direção da formação humana em uma perspectiva histórico-crítica. Isso significa, compreender o discente dessas escolas como indivíduos situados e determinados, que sintetizam a totalidade das relações sociais da sociabilidade presente.

Essa constatação, traz como implicação ao processo formativo, o fato de a escola do campo ter que assegurar as condições que possibilitem a esses indivíduos se apropriarem das objetivações que permitam serem contemporâneos do seu tempo. Isso significa, ter acesso ao conhecimento historicamente produzido contido nos conteúdos clássicos presentes nas ciências, artes e filosofia.

Ao relacionar os conteúdos com os problemas da prática social dos camponeses, possibilita-se a contextualização da realidade dos estudantes, do seu contexto, com o conhecimento sistematizado na direção de uma compreensão para além do cotidiano. Esse movimento, possibilita também compreender que na prática social as coisas estão em relação, ou seja, os problemas do campo ligam-se aos problemas de uma sociedade cindida em classes, cuja riqueza material e imaterial é apropriada de forma privada e o modo de produzir a existência humana, configura-se na forma mercadoria.

## 4 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*[...]partimos do método das determinações contrapondo-o ao das definições, estamos apelando aos fundamentos reais da dialética, à infinitude extensiva e intensiva dos objetos e de suas relações. [...]Somente é possível aproximar-se do objeto, paulatinamente, passo a passo, contemplando-o em diversos contextos, de tal modo que a determinação inicial, embora não se destrua – pois nesse caso seria falsa – vá se enriquecendo constantemente e vá se aproximando à infinitude do objeto ao que se orienta[...] (Lukács, 2017, p. 29-30).*

A epígrafe em tela explica o movimento presente no materialismo histórico-dialético, ou seja, expressa uma perspectiva ontológica marxista, que busca captar o movimento do objeto, seu caráter histórico e processual – por isso mesmo provisório – por meio de aproximações sucessivas. Destarte, no marxismo o método subordina-se à constituição do próprio objeto, ao seu próprio movimento.

Nesta seção, damos continuidade ao processo de deslindar as determinações do nosso objeto de estudo realizada nas seções anteriores buscando enriquecê-lo, saturá-lo de elementos que expliquem sua gênese, movimento e constituição. Nesse sentido, por meio de princípios e categorias do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, assim como nos fundamentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica, buscamos elucidar o percurso metodológico objetivado nos instrumentos, técnicas e procedimentos para produção e análise dos dados, além da caracterização dos partícipes do estudo e o *lócus* de realização da pesquisa.

### 4.1 Método da pesquisa

Buscar as determinações e relações que explicam como se constituem os objetos, conforme Lukács (2017) operam no sentido da superação das definições petrificadas que violentam o caráter de movimento e multideterminação dos fenômenos. Isso significa que a perspectiva onto-marxista de método se contrapõe à lógica formal e em uma abordagem gnosi-epistemológica de um método apriorístico que determina todas as etapas a serem seguidas. Tal perspectiva, nega a possibilidade de compreensão do ser, colocando-o como dispensável ou relegado a aspectos formais (isolados) ou sob uma metafísica mistificadora de caráter

irracional. Consoante Lefebvre (1991) essa concepção de método separa o que está efetivamente ligado – sujeito e objeto do conhecimento.<sup>13</sup>

Para o filósofo francês, no materialismo histórico-dialético se estabelece uma relação do pensamento com o mundo, sem, contudo, eliminar a distinção entre o primeiro e o objeto do conhecimento como concebera a filosofia hegeliana. Segundo o autor para que isso ocorra é necessário o movimento do pensamento sobre o próprio movimento, no interior das contradições, sem, contudo, cair na incoerência, fato somente possível por meio da apropriação da existência de leis universais.

É esse caráter universal, que as tornam ao mesmo tempo leis da realidade objetiva e do pensamento. Dito de outra forma, atingem um grau de generalização que as fazem não se referirem a um objeto particular e, ao mesmo tempo, elevar-se a um nível de concretude que diz respeito a realidade, incluindo o próprio pensamento. (Lefebvre, 1991). Para o filósofo francês, o materialismo histórico-dialético possibilita superar o caráter isolador da lógica formal. Ou seja, não se trata de eliminar a lógica formal, mas da apropriação por superação – a suprassunção – dos seus elementos positivos, produzindo uma nova síntese objetivada na lógica dialética.

No materialismo histórico-dialético essa lógica se expressa na compreensão do real, desvelando as multideterminações que o compõem. Desse modo, faz-se necessário considerar o indivíduo como ser sócio-histórico, que constrói o mundo e a si mesmo num movimento dialético mediado pelos atos da atividade vital humana do trabalho. Este último, atividade fundante do indivíduo e todas as formas de sociabilidade. (Lukács, 2017).

Portanto, é no materialismo histórico-dialético, em seus princípios e categorias que se encontram as mediações para conhecer o objeto. Essa apropriação se dá pela compreensão que não existem leis e categorias teóricas que tratam da teoria e outras do método, todas “[...]estão vinculadas à solução do problema fundamental da filosofia, ao estudo do processo de pensamento, à relação do pensamento com o ser e à revelação do conteúdo real do objeto.” (Kopnin, 1978, p. 17).

---

<sup>13</sup> De acordo com Lefebvre (1991), o conhecimento é um fato, isso significa que apresenta algumas características: a) tem origem na prática, antes de elevar-se a um nível teórico; b) é social, pois é produto da ação de indivíduos sobre outros indivíduos nas relações complexas que incluem as aprendizagens do conhecimento de forma difusa ou por meio do ensino; c) tem um caráter histórico, o que significa que foi apropriado pelos indivíduos no processo de produção da sua existência. Consoante o autor, são essas características que permitem compreender o conhecimento produzido na ligação do sujeito com o mundo, com o objeto do conhecimento, numa inter-relação dialética.

Assim, compreendemos o método a partir do materialismo histórico-dialético não de forma apriorística, como um receituário que deve ser seguido, mas em função de explicar o objeto a ser conhecido, como princípios e categorias que possibilitam o desvelamento da sua essência, suas relações e múltiplas determinações.

Na esteira do materialismo histórico-dialético, Vigotski inaugura a psicologia histórico-cultural fundamentado nos fundamentos ontológicos marxistas relacionados ao ser humano, ou seja, o trabalho como fundante do ser social. (Carmo, Jimenez, 2013).

Embora na brevidade da sua vida e, considerando a infinitude intensiva e extensiva dos objetos, como nos alerta Lukács (2017) em epígrafe, Vigotski nos deixou enormes contribuições em relação a princípios e categorias para analisar o desenvolvimento humano, ou seja, a formação humana na direção das suas máximas potencialidades. Nesse sentido, o belarusso busca criar uma psicologia marxista, uma ciência verdadeira para superar a crise na psicologia instalada entre perspectivas idealistas e o materialismo vulgar. (Duarte, 2000).

Dentre as críticas empreendidas por Vigotski estava a utilização do método centrado na estrutura estímulo-resposta, limitando-se a compreensão de aspectos quantitativos de funções psíquicas elementares, portanto inadequado para a análise das funções psicológicas superiores, eminentemente humanas. Conforme o autor, é a partir de um método fundamentado no materialismo histórico-dialético que se pode observar as diferenças qualitativas do comportamento humano em relação aos outros animais.

Nessa perspectiva Vigotski (1991, p. 44) elabora três princípios metodológicos tomados de forma imbricada para o estudo acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. O primeiro desses princípios é a análise de processos em superação a análise de objetos, possível a partir da psicologia do desenvolvimento. Tal princípio, “[...]requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos.”

Um outro princípio elencado pelo autor diz respeito a busca pela explicação dos fenômenos em superação à descrição. Nesse princípio, o belarusso nos orienta a identificar os elementos que se apresentam para além dos aspectos fenotípicos, ou seja, busca explicar a partir da gênese, das relações e determinações que constituem o fenômeno.

O último princípio metodológico elencado por Vigotski (1991) nos orienta a entender as diferenças e particularidades do desenvolvimento em superação a uma análise de comportamentos fossilizados, como aqueles presentes em práticas pedagógicas repetitivas, mecanizadas. Sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna. Tem caráter automático e mecanizado, tanto que os professores não se dão conta mais de refletir sobre o que estão fazendo. É preciso levar o professor a pensar naquilo que sua prática é hoje e no que ela

foi um dia. “A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente e o passado.” (Vigotski, 1991, p. 85)

Os princípios em tela expressam a influência do materialismo histórico-dialético destacando o caráter fundamental da história – compreendida como a pedra angular (Vigotski, 1991) – e da busca pelas relações, determinações presentes no fenômeno estudado, ultrapassando o caráter aparente do real, e indo na direção do que de fato pode explicar a realidade na sua essência.

Em relação ao nosso objeto de estudo – a formação inicial na LEdoC dirigida para formação humana – esses princípios orientam nossa análise à medida que:

1. Nos ajuda a compreender que todo fenômeno é processo e tem uma história, portanto, precisamos compreender a história da licenciatura em educação do campo na sua gênese até chegar ao momento atual, na forma como ela se encontra na atualidade, para daí termos as possibilidades de explicar em quais condições ela realiza o projeto de formação humana;
2. Essa análise requer que não fiquemos presos na descrição desse fenômeno, mas na explicação das determinações que o constituem, isso envolve desvelar as mediações que tem atuado para viabilizar ou impedir a objetivação de uma licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana;
3. Por último e não menos importante, teremos condições desenvolver ações que levem os licenciados a refletirem acerca das práticas educativas desenvolvidas na licenciatura em educação do campo que assume a característica de fossilizadas, mecanizadas, repetitivas e que não colaboram para a efetivação de um curso dirigido para formação humana.

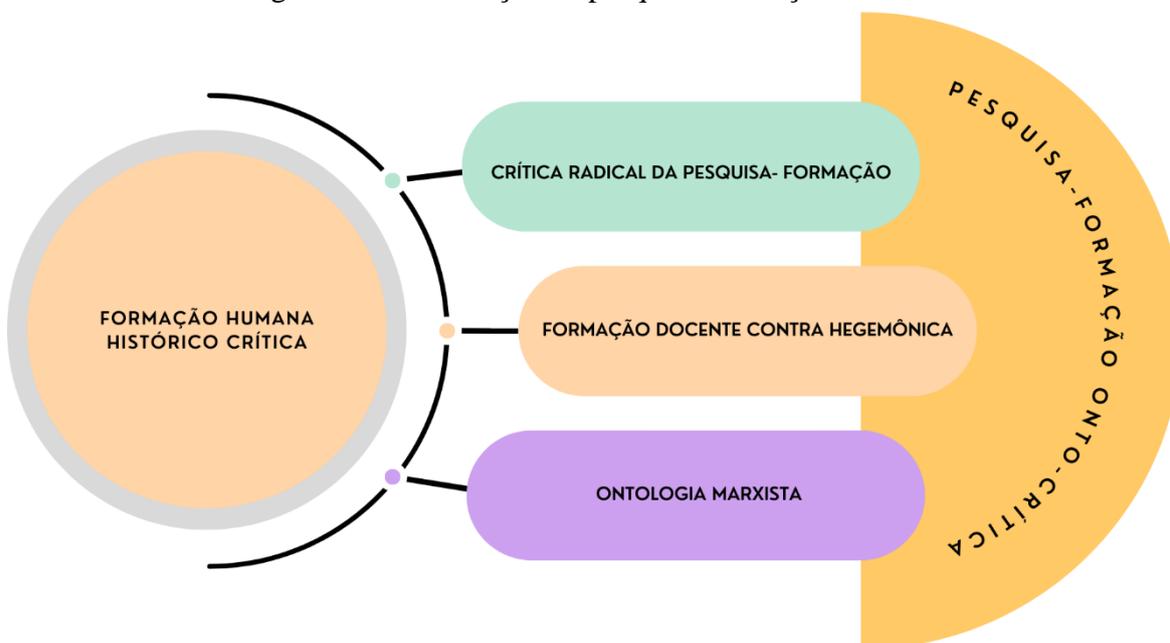
Em síntese, esses princípios nos orientam a como criar movimentos na pesquisas a fim de levar os partícipes da investigação a alcançarem um nível de reflexão que os possibilite a consciência acerca das necessidades formativas e a expansão das significações sobre a educação que promovem formação humana.

Vigotski empreendeu na sua breve e rica trajetória de vida um movimento ontológico de aproximação contínua ao seu objeto de estudo, no percurso de sua análise e explicação. (Costa, 2020). O belarusso construiu nesse percurso um rico arcabouço teórico-metodológico que se fez presente nos estudos dos seus contemporâneos e que contém uma riqueza de elementos a serem explorados em pesquisas desenvolvidas a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural. Essa base teórico-metodológica produzida por Vigotski além de estudos desenvolvidos embasados na compreensão da presença de uma ontologia nos escritos marxianos foi fundamental para desenvolvermos nessa tese uma proposta de pesquisa-formação onto-crítica.

## 4.2 Pesquisa-formação onto-crítica na LEdoC

Nesta subseção, apresentamos o delineamento da pesquisa-formação onto-crítica produzida nesta tese, constituída a partir de uma perspectiva de formação humana histórico crítica. Tal fundamentação <sup>14</sup> tem por base os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Por conseguinte, é constituída na inter-relação entre os fundamentos que balizam a concepção de formação humana, os processos formativos e de pesquisa adotados. Na Figura 5, objetivamos esse movimento.

Figura 5 - Constituição da pesquisa-formação onto-crítica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A **crítica radical da pesquisa-formação**, foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, nomeado de crítica radical interna, analisamos produções de pesquisadores que utilizam a pesquisa-formação nas suas investigações. No segundo momento, o movimento foi analisar a crítica direcionada a pesquisa-formação realizada por quem não utiliza essa metodologia em suas pesquisas, que nomeamos de crítica externa.

<sup>14</sup> Na terceira seção desta tese analisamos esses fundamentos ao destacarmos algumas categorias que constituem a perspectiva de formação humana histórico crítica. Nesta seção, esses fundamentos balizam do ponto de vista filosófico, psicológico e pedagógico as bases da pesquisa-formação onto-crítica.

Na crítica interna, analisamos inicialmente dois artigos (Longarezi, Silva, 2013; Ximenes, Pedro, Correa, 2022)<sup>15</sup>. Um aspecto inicial a ser destacado nessa análise diz respeito ao caráter polissêmico que se apresenta a pesquisa-formação – pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa participante, pesquisa coletiva (Longarezi, Silva, 2013), pesquisa colaborativa, pesquisa-ação e pesquisa-ação crítico-colaborativa (Ximenes, Pedro, Correa, 2022).

A pesquisa-formação surge na segunda metade do século XX em contraposição a racionalidade técnica, manifesta na concepção dos docentes e da escola como local de aplicação de teorias formuladas por especialistas, frutos de pesquisas realizadas também sobre um viés isolador de tradição formal. A proposta era valorizar a dimensão histórica, expressa no reconhecimento dos participantes da pesquisa como atores e autores de sua atividade profissional e formativa, portanto, produtores de um conhecimento prático, tácito que precisa ser valorizado. (Longarezi, Silva, 2013; Ximenes, Pedro, Correa, 2022)

Longarezi e Silva (2013, p. 217, p. 23) destacam como aspecto comum em meio as diferentes abordagens da pesquisa-formação, o caráter de intervenção presente, que tem o potencial de propiciar a participação ativa de todos os envolvidos, sua conscientização e desenvolvimento

[...]investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

Ao examinar as diferentes abordagens de pesquisa-formação, Ximenes, Pedro e Correia (2022, p. 5) centram suas análises nas denominadas pesquisas-formação com enfoque crítico. Os autores asseveram, que essa modalidade de pesquisa é utilizada em formatos e finalidades diversas, mas que apresenta como objetivo comum “[...]a formação e emancipação dos sujeitos, em que a produção do conhecimento está subjacente à elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica, ancoradas na unidade teoria-prática.”

Em relação as singularidades presentes, a pesquisa colaborativa considera a totalidade social na investigação, ou seja, ultrapassam problemas individuais dos participantes, na relação

---

<sup>15</sup> Além do fato dos autores utilizarem a pesquisa-formação como metodologia de investigação em suas pesquisas a escolha dos artigos se deu por apresentarem resultados de revisões sistemáticas sobre a temática, aspecto que permitiu ter acesso a diversas tipologias situadas na abordagem metodológica da pesquisa-formação.

entre a escola e o contexto social. (Longarezi, Silva, 2013). Ximenes, Pedro e Correia (2022) destacam a pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) no desenvolvimento dos participantes, por meio do enriquecimento do sistema de conceitos. Esse movimento, reconstrói significações pessoais e sociais, aspecto que possibilita transformar a práxis pedagógica.

No que diz respeito à pesquisa-ação, Longarezi e Silva (2013) enfatizam aspectos gerais presentes na pesquisa-ação emancipatória, orientada por uma tripla finalidade: solução de problemas; conquista da consciência e produção de conhecimento. Consoante os autores, o problema e os objetivos são definidos no conjunto dos envolvidos no desenvolvimento das atividades que tem a participação sem divisões rígidas entre pesquisador e participantes numa relação de sujeito-sujeito.

Ao analisar a pesquisa-ação e a pesquisa-ação crítico-colaborativa Ximenes, Pedro e Correia (2022) citando Franco (2005) destacam uma perspectiva crítica que ultrapasse a práxis dos envolvidos no estudo. Consoante as autoras citando Pimenta (2005), essa criticidade só é assegurada com o compromisso dos envolvidos na mudança de práticas institucionais visando à democratização social e política da sociedade.

No que concerne a pesquisa participante, Longarezi e Silva (2013) em meio a miscelânea de tipificações dessa abordagem, enfatizam elementos comuns das vertentes constituídas a partir da educação popular, de um enfoque sociológico e educacional. De forma geral, essas abordagens buscam a solução de problemas, produzir conhecimentos e a conscientização política. Os pesquisadores têm a responsabilidade de promover relação que valoriza os saberes do cotidiano, sem desconsiderar a ciência.

A pesquisa coletiva é uma outra abordagem da pesquisa-formação que tem como aspecto distintivo o fato dos participantes intervirem na produção do conhecimento. Isso ocorre de forma coletiva na reconstrução das informações produzidas, com posicionamentos críticos fundamentados “[...]em seus próprios entendimentos e interesses, já que, dentro dessas discussões, surgem novas perspectivas e olhares sobre as situações, o que acarreta a aquisição de posturas críticas que são geradoras de autonomia e emancipação.” (Longarezi, Silva, 2013, p. 222).

No que se refere aos limites das abordagens presentes na pesquisa-formação, Longarezi e Silva (2013) apontam: desvios sofridos entre o planejamento e a aplicação, consequência da incoerência entre a fundamentação teórica dos pesquisadores e os princípios desse tipo de pesquisa; discrepância entre concepções de pesquisadores e participantes; foco em problemas particulares de caráter imediato em detrimento dos problemas coletivos e da formação da autonomia crítica; dificuldades em conciliar interesse docente em participar dos

processos formativos, condições estruturais para realizar a formação, necessidades dos participantes e das instituições, demandas do trabalho docente, características de um trabalho científico, aspectos relacionados a aplicação das pesquisas educacionais aos contextos escolares.

Ximenes, Pedro e Correia (2022, p. 5) apontam como traço problemático da pesquisa-formação seu caráter multifacetado, que mesmo apresentando aspectos comuns, fazem com que essas abordagens se apresentem “[...] com terminologias, definições, conceitos e fundamentos filosóficos distintos, tornando árdua e complexa a tarefa de aprofundar na sua compreensão e definição.”

Um aspecto comum em relação aos limites da pesquisa-formação apontados nos dois trabalhos analisados diz respeito a fundamentação teórico-metodológica multifacetada dessas abordagens, fator que gera incoerência, dificuldade de compreensão e problemas na sua aplicação.

No entanto, mesmo com esse grave problema é necessário reconhecer aspectos positivos desse tipo de pesquisa, suas potencialidades e possibilidades. Esses elementos se apresentam de forma clara em relação a abordagem colaborativa presente em Ibiapina (2008) citada por Ximenes, Pedro e Correia (2022) e por Longarezi e Silva (2013). Nessa abordagem, destaca-se a relação entre escola e sociedade aspecto que incide em um caráter de totalidade na pesquisa. Outro aspecto que merece destaque, refere-se a possibilidade de expansão das significações pessoais e sociais, fator que abre caminho para transformar a práxis pedagógica dos participantes por meio do desenvolvimento do sistema de conceitos. Portanto, o potencial dessas pesquisas concerne a sua contribuição no desenvolvimento do pensamento dos participantes.

Na esteira dessas experiências potentes desenvolvidas na direção da produção de significações que possibilitem transformar a práxis pedagógica, situam-se as pesquisas realizadas no âmbito do NEPSH/UFPI. Esses estudos, ao tempo que se comprometem com a produção teórica do conhecimento por meio da pesquisa, realizam intervenções nos processos formativos na direção da transformação das significações. Portanto essas pesquisas situam-se no cenário geral de pesquisas formação, mas com a especificidade de serem desenvolvidas a partir da base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. No Quadro 5, listamos as teses e dissertações produzidas sob essa perspectiva.

Quadro 5- Metodologia da pesquisa-formação desenvolvida no NEPSH

Autor e título da pesquisa	Tipo	Ano	IES
BARBOSA, A. M. O. Significações sobre a atividade pedagógica Transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação.	Dissertação	2021	UFPI
DAMASCENO, I. C. O processo formativo de professores que ensinam matemática dos anos iniciais para o ensino por apropriação de conceitos: “quando vamos dar aula... nós temos que ter propriedade.	Tese	2022	UFPI
MARTINS, M. N. F. Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança.	Tese	2019	UFPI
PESSOA, J. C. A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola.	Dissertação	2021	UFPI

**Fonte:** Produzido pelo autor a partir do Banco de Teses e Dissertações da PPGED/UFPI

É importante destacar, que embora as duas pesquisas realizadas em nível de mestrado, tenham utilizado pressupostos da pesquisa formação, o curto espaço de tempo para cursar os créditos obrigatórios, realizar a intervenção e elaborar o estágio final, impõe limites em relação ao desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Como aspecto comum dessas pesquisas, encontra-se sua fundamentação nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, além de concepções críticas de pesquisa-formação. Dentre o referencial da pesquisa-formação citados nessas pesquisas, destacam-se os trabalhos de Di Giorgi (2011); Franco (2005); Gatti *et al* (2019); Ibiapina (2008), (2010), (2017); Longarezi e Silva (2011), (2013).

Em relação aos procedimentos utilizados nos processos formativos para promover a produção de significações e produzir dados, verificamos a utilização de técnicas e instrumentos variados. Nas teses de Damasceno (2022) e Martins (2019), esse movimento é ampliado ao se apoiarem na reflexão crítica de Liberali (2010) no processo formativo.

Dentre as pesquisas analisadas, Martins (2019) avança na direção da produção de elementos para uma nova síntese sobre a pesquisa-formação. Nessa perspectiva, a autora se apoia nos pressupostos teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, fundamentada nos seguintes princípios:

- **Reflexão crítica sobre a prática** com seus fundamentos teóricos, considerando a prática como critério de verdade que transforma a realidade e condição do desenvolvimento da consciência;
- **Análise de necessidades formativas** como mediação para reflexão crítica e condição para o desenvolvimento profissional, compreendido como a produção do novo, do desenvolvimento humano;

- **Criação de situações de contradição para produção de afetos alegres** sobre a formação e sobre o desenvolvimento da prática, por meio da relação do ser humano com o objeto a conhecer;
- **Produção do novo sobre o desenvolvimento da prática**, sendo realizado de forma compartilhada e como totalidade que se expressa nas múltiplas determinações do ser; (Martins, 2019, p. 111.).

Nos princípios elencados pela autora supracitada, encontramos fundamentos importantes da produção de uma pesquisa-formação ancorada nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. Dentre os aspectos evidenciados, Martins (2019) discorre sobre o movimento da pesquisa considerar a prática como critério de verdade, como espaço para as reflexões críticas, em meio ao movimento contraditório do real, que possibilita transformações por meio da criação do novo. Para a autora, tanto pesquisa como a formação medeiam o desenvolvimento profissional docente, aspecto que visa ultrapassar os limites da lógica formal que separa quantidade e qualidade, profissional professor do profissional pesquisador.

Analisados aspectos dos limites e potencialidades da pesquisa-formação na crítica interna, passamos agora a analisar a crítica externa, produzida por Rossi (2018)<sup>16</sup>. O autor utiliza o termo pesquisa-ação educacional ao se referir a pesquisa-formação e elabora sua crítica a partir de uma perspectiva onto-marxista. Mesmo reconhecendo o caráter multifacetado e, por isso mesmo, diferenciado entre as diferentes abordagens de pesquisa-ação educacional, o autor faz uma crítica geral ao identificar elementos comuns que revelam problemas nos seus fundamentos. Nesse movimento, analisa o artigo “Pedagogia da pesquisa-ação” elaborada por Maria Amélia Santoro Franco<sup>17</sup> e “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica de David Tripp<sup>18</sup>. Analisando essas obras o autor identifica

- 1) uma valorização praticista da transformação social e uma desconsideração da produção de conhecimentos científicos efetivos; 2) uma banalização do conceito de emancipação que é apresentado como de conhecimento geral, não sendo aprofundado seu significado; 3) uma desconsideração perante os limites e as possibilidades que a totalidade social coloca à produção do conhecimento; 4) um idealismo enorme que compreende a autonomia dos pesquisadores imbuída de um poder absoluto de contribuir com significativas melhorias nas vidas dos grupos presentes nestas

---

<sup>16</sup> A escolha do artigo de Rossi (2018) foi pelo fato de realizar a crítica, que denominamos de externa, ou seja, produzida por alguém que não utiliza a metodologia em suas pesquisas, aspecto que pode apresentar traços gerais desse tipo de análise. Outro aspecto que justifica a escolha do artigo foi pela crítica ter se fundamentado em uma ontologia marxista, base na qual elaboramos a pesquisa-formação onto-crítica, o que nos possibilitou mais elementos para nossa produção.

<sup>17</sup> FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

<sup>18</sup> TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

investigações que, em geral, são trabalhadores de vários ramos em condições extremamente precárias de vida. (Rossi, 2018, p. 174).

Em relação aos aspectos apontados, o autor destaca que o mais importante na pesquisa é a produção do conhecimento teórico sobre o objeto revelar a essência do fenômeno investigado. Se há uma fragmentação entre teoria e prática na realidade objetiva, provocada pela mistificação da realidade proveniente das relações sociais de produção sob à lógica do capital não é por meio de uma metodologia que se vai resolver essa questão.

Rossi (2018) identifica também uma banalização do conceito de emancipação, sem um aprofundamento na sua correta compreensão. Nessa direção afirma, que não vai ser a articulação dos investigadores com os grupos investigados por meio de uma pesquisa-ação que assegurará a emancipação ou a união entre teoria e prática.

A pesquisa-ação não conseguirá jamais alterar um grama do poder de exploração sobre o trabalho das populações que se propõe a investigar. Não contribuindo para acabar com a raiz de todas as desigualdades sociais, mais cedo ou mais tarde, o próprio movimento social tende a agravar ainda mais as condições de vida dos próprios trabalhadores. Isto não é um defeito desta sociedade. É parte de sua lógica essencial, é inerente à sua dinâmica. (Rossi, 2018, p. 178).

A crítica de Rossi (2018) é importante para uma compreensão ontológica da prática social na direção de desvelar o caráter de independência relativa dos complexos sociais. Na direção desse compreensão, Lukács (2018b) entende que o momento determinante é a totalidade social. Isso significa, que nem a formação e tão pouco o conhecimento tem o poder de promover a superação da fragmentação teoria e prática, uma vez que é consequência e condição da forma como a sociedade se organiza na sua reprodução. Portanto, tal superação em particular, só se dá com a superação da sociabilidade vigente, na qual está engendrada a divisão social do trabalho e o antagonismo entre quem produz a riqueza material e imaterial e aqueles que dela se apropriam. Nestes termos, a superação da fragmentação teoria e prática, a emancipação social dos sujeitos são alcançadas somente na superação do capital, compreendido como metabolismo social que a tudo subsume. (Meszáros, 2011).

Tal análise, nos remete a uma correta compreensão das possibilidades e dos limites da pesquisa-formação. Na nossa análise, as críticas internas em relação aos limites e potencialidades da pesquisa-formação já contém elementos na direção dessa compreensão que precisam ser destacados. Como exemplo dessa compreensão crítica dos limites, Longarezi e Silva (2013) apontam o caráter pragmático, as condições estruturais para realizar as formações,

as características de um trabalho científico, aspectos relacionados a aplicação das pesquisas educacionais aos contextos escolares.

Enquanto possibilidade de ultrapassar os limites apontados e de fugir das armadilhas idealistas, a pesquisa-formação desenvolvida sob a fundamentação do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural encontra elementos potenciais. A pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) e as pesquisas desenvolvidas no âmbito no NEPSH são exemplos dessa possibilidade. Isso representa, que as distinções evidenciadas entre as várias abordagens de pesquisa-ação educacional, mesmo reconhecida por Rossi (2018), são diluídas na sua análise generalizada. Ao realizar tal movimento, o autor coloca todas as pesquisas em um mesmo patamar, atitude que elimina pontos positivos e se aproxima de uma perspectiva crítico-reprodutivista.

Contudo, identificamos na origem da própria pesquisa-formação, ou seja, nos seus fundamentos, aspectos que precisam ser superados. Dentre esses elementos, destacam-se a fundamentação na epistemologia da prática em contraposição a racionalidade técnica; e o caráter eclético, que relaciona sem a apropriação por superação, elementos dessa epistemologia com aspectos atinentes ao materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural.

O primeiro aspecto se reverbera nas pesquisas, nos discursos, e nas próprias políticas, de formação de professoras/es estabelecendo uma nova hegemonia. É na crítica radical a essa perspectiva, que na constituição da pesquisa-formação onto-crítica é necessária uma perspectiva de **formação docente contra hegemônica**<sup>19</sup>.

No que se refere a necessidade de superação por apropriação da epistemologia da prática, cabe destacar a importância da crítica realizada ao modelo positivista de pesquisa e formação docente realizada no âmbito desse pensamento. Entretanto, é necessária atenção para os problemas decorrentes dessa crítica, ao sair de um isolamento (prioridade do objeto/da técnica) para um outro isolamento (prioridade do sujeito/da prática). Na segunda seção desta tese, ao analisarmos a centralidade da passagem do paradigma da racionalidade técnica para o paradigma da racionalidade prática – professor reflexivo, professor pesquisador – na formação docente, pontuamos a partir de Martins (2010); Silva (2011, 2018) os problemas presentes nessa epistemologia para a formação docente.

Essa advertência da autora é importante para compreensão dos riscos presentes no paradigma do professor reflexivo e do professor pesquisador, que ao criticar de forma correta

---

<sup>19</sup> Na primeira subseção da segunda seção desta tese, apresentamos os princípios da concepção de formação docente contra hegemônica.

um viés isolador presente na racionalidade técnica e seu cariz instrumental positivista, propõe uma saída também isoladora, centrada no sujeito, na subjetividade. Nesse sentido, Martins (2010, p. 29) assevera,

[...]que **uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido.** A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social. **Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a capacidade para ensinar.** (Martins, 2010, p. 29, grifo nosso).

Reconhecer como essência da atividade docente a capacidade de ensinar, não significa negar a subjetividade ou valorizar a racionalidade técnica, mas assentir sua importância, seu reconhecimento na direção de uma atividade dirigida para formação humana. Nessa perspectiva, a formação docente deve contribuir para promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. É esse desenvolvimento que abre a possibilidade da significação da realidade para além da aparência, na direção da compreensão das relações e determinação presentes na essência dos fenômenos.

No que se refere a pesquisa-formação onto-crítica realizada nesta tese, tal compreensão permitiu que as ações de intervenção fossem dirigidas para a produção de significações por parte das participantes do papel do ensino, da educação escolar como elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento nas suas máximas potencialidades. Isso significa, que não se trata apenas de processos cognitivos, mas da compreensão, que a formação humana em uma perspectiva histórico crítica deve possibilitar aos indivíduos, o desenvolvimento, intelectual, estético, afetivo, cultural, psicológico, social, (Marques, Carvalho, 2019), visando a transformação da prática social na direção da transição para superação da sociabilidade vigente. Em outras palavras, isso requer a compreensão da realidade para além da aparência, uma compreensão crítico radical.

O segundo aspecto, que parece repercutir no caráter idealista e utilitarista presente de uma forma geral na pesquisa-formação, é fruto do ecletismo dos fundamentos teórico-metodológicos adotados nas formulações dessa abordagem. Isso faz com que perspectivas

idealistas, pós-modernas sejam articuladas a categorias presentes no materialismo histórico-dialético, desconsiderando os fundamentos antagônicos presentes nessas epistemologias.

Na direção de superação do ecletismo presente na pesquisa-formação é importante analisar o movimento realizado por Vigotski (1997) ao se debruçar na crise da psicologia de sua época, marcada pela disputa entre perspectivas idealistas e objetivas. No âmbito das psicologias objetivas o belarusso identificou a presença de um materialismo vulgar caracterizado pelo ecletismo adotado em sua fundamentação. Segundo Duarte (2000), Vigotski cria na perspectiva de superação dessa problemática, uma psicologia marxista, como superação do ecletismo, que estabelecia de forma justaposta citações de clássicos marxistas a resultados de pesquisas empíricas fundamentadas em teorias antagônicas ao marxismo.

Para Duarte (2000), o movimento adotado por Vigotski expressa a necessidade de adotar uma postura teórica firme e explícita em relação aos fundamentos do marxismo, o que não significa ser dogmático. Em relação ao belarusso essa postura foi condição necessária para apropriação por superação de elementos de psicologias idealistas e objetivistas, valendo-se dos princípios do marxismo. Nessa direção Duarte (2000, p. 81-82) citando Vigotski (1991, p. 302), esclarece:

No enfoque não-crítico cada um vê o que quer e não o que é: um marxista encontra na psicanálise o monismo, o materialismo ou a dialética que não aparecem nela [...] O que não significa, naturalmente, de modo algum que os marxistas não devam estudar o inconsciente pelo mero fato de que as concepções principais de Freud contradigam o materialismo dialético. Pelo contrário, precisamente porque a psicanálise estuda seu objeto com base em meios impróprios, é necessário conquistá-lo para o marxismo, estudá-lo empregando os meios da verdadeira metodologia.

O excerto do belarusso citado por Duarte (2000) representa dois elementos importantes para delinear a pesquisa-formação onto-crítica adotada nesta tese. O primeiro é não desconsiderar a teoria produzida no caminho já trilhado pela pesquisa-formação evidenciado no panorama que buscamos analisar. Esse movimento é próprio do materialismo histórico-dialético, que se apropria por superação das abstrações já produzidas sobre os objetos estudados, mesmo em outras perspectivas epistemológicas, como assevera o excerto em tela. O segundo elemento, adverte sobre a necessidade de se utilizar meios próprios do materialismo histórico-dialético, exatamente para não incorrer no ecletismo criticado. É nessa direção que a **ontologia marxista** traz contribuições fundamentais para o movimento de produção da pesquisa-formação onto-crítica adotada nesta tese.

A ontologia é geralmente associada a aspectos metafísicos tradicionais, que buscam uma causa primeira suprassensível, a defesa de um ser que represente a criação ou um princípio

para o mundo e o ser humano. Em contraposição a essa ontologia tradicional a ontologia materialista representa “[...]esse recuperar da necessidade de procurarmos conhecer sempre, a partir do par dialético essência (não mais imutável e imóvel) e fenômeno (não mais puramente determinado, nem não-verdadeiro), a realidade”. (Paixão, 2019, p. 156).

Conforme o autor supracitado, uma ontologia tradicional coloca as possibilidades da prática social em desígnios transcendentais, a um ser ou princípio suprassensível, em uma perspectiva materialista essas capacidades são devolvidas ao ser humano. Adotar uma perspectiva ontológica, significa buscar compreender o mundo racionalmente em contraposição ao irracionalismo. Se guiar por uma ontologia materialista possibilita superar as compreensões de uma razão mistificadora e do próprio irracionalismo que desconsidera a relação entre aparência e essência.

Nessa direção, uma perspectiva ontológica materialista se orienta tanto em uma teoria do ser (coisa/objeto) como pela possibilidade de sua compreensão, ou seja, por um método e metodologia que orienta as sucessíveis aproximações necessárias a captação das suas determinações e relações na direção da sua essência. Em relação a primeira, o trabalho é compreendido como a esfera que funda o ser social (Lukács, 2018b).

Contudo, é importante entender nessa constatação não haver, de acordo com Fortes (2016) uma centralidade do trabalho em Lukács, desenvolvida a partir dos escritos marxianos. Isto é, Lukács busca evidenciar que não há algo transcendente para explicar o surgimento do ser social, tudo é mundano, pois o ser humano é um ser histórico “[...]que se autoproduz, deste modo, não há elementos anteriores à sua própria existência, um atributo transcendente que ponha a essência do humano como uma anterioridade necessária ao próprio mundo.” (Fortes, 2016, p. 47).

Como já argumentamos, esse entendimento é importante para compreender que não há nem uma dependência ou independência absoluta dos complexos sociais, há antes uma independência relativa e uma interdeterminação. Para a pesquisa-formação onto-crítica isso é fundamental, pois a educação ao se constituir como um pôr-teleológico secundário (Lukács, 2018b) atua sobre a consciência dos indivíduos, ou seja, por uma questão de prioridade ontológica não altera a realidade. Contudo, ao plasmar-se nos indivíduos enquanto práxis transformadora, enquanto materialidade, abre a possibilidade dessa efetivação.

Em relação a possibilidade de conhecer o ser, de acordo com Costa (2020), a ontologia marxista erigida por Vigotski na sua trajetória de pesquisa traz importantes contribuições. Para o autor, a primeira dessas contribuições diz respeito ao seu alinhamento com a lógica marxiana, mais precisamente com a lógica do concreto evidenciada por Marx na introdução dos

Grundrisse, “[...] Vigotski partiu do concreto e desenvolveu inúmeras abstrações do fenômeno psicológico retornou ao concreto como ‘concreto pensado’.” (Costa, 2020, p. 353).

Outro aspecto dessas contribuições, refere-se ao movimento empreendido pelo belarusso nas suas pesquisas, na superação, tanto do idealismo subjetivista, como do materialismo mecanicista, com objetivo de buscar as determinações e relações do fenômeno investigado. Nestes termos,

[...]o método, para Vigotski, não é uma produção lógico-gnosiológica, mas responde ao objeto pesquisado, sendo uma abordagem ontológica, pois as modificações operadas em seu método e em suas explicações do fenômeno não foram produto da delimitação lógico-racional prévia, todavia, refletiram a regularidade do fenômeno em cada contexto de observação. (Costa, 2020, p. 9).

Conforme o autor, isso repercutiu na forma como o belarusso coletou os dados no decorrer das suas investigações, ao incluir entre outros procedimentos entrevistas, estudo de caso clínico, definição de conceitos. A análise da perspectiva ontológica do método em Vigotski evidenciam, que não basta apenas fazer citações protocolares de autores marxistas para o uso coerente de princípios e categorias. É necessário relacionar leis e categorias presentes na fundamentação filosófica adotada, com objeto da investigação.

É no movimento de investigação constituído a partir de uma ontologia marxista, que surge a necessidade de ultrapassar concepções de formação docente centradas na lógica formal que separam sujeito e objeto. Nessa direção, é importante assumir uma perspectiva de formação docente contra hegemônica, que possa superar a hegemonia que os modelos de formação fundamentados no paradigma do professor pesquisador e professor reflexivo assumiram.

É importante destacar a partir de Silva (2011) o papel fundamental da pesquisa na formação docente, o que se aplica, em igual medida, na concepção de pesquisa-formação ontocrítica aqui adotada. Contudo, a pesquisa a ser realizada nos processos formativos deve se orientar por modelos de pesquisas *stricto senso* (Silva, 2011), comprometidas com o método e sua validação. Outro aspecto fundamental, é o compromisso com a produção do conhecimento teórico, produto dessas pesquisas. Assumir essa perspectiva de pesquisa, permite ir na direção da superação a das distinções entre a pesquisa realizada na academia e na formação.

No mesmo horizonte da pesquisa, a reflexão realizada, deve superar a reflexão restrita ao lócus de realização dos estudos, ao estabelecer relações entre singular-particular-universal. Em outras palavras, deve-se buscar as múltiplas determinações que constituem o fenômeno analisado. Nessa direção, as reflexões visam produzir significações sobre a prática social

constituída para além da aparência, ao evidenciar as relações e determinações presentes, colaborando para produzir a crítica radical.

Foi esse o movimento que buscamos empreender na realização da pesquisa-formação onto-crítica nesta tese. Isto é, a atividade realizada, bem como suas ações e operações materializada nos processos formativos e nos procedimentos e técnicas de produção dos dados planejados, buscaram produzir significações e acompanhar o movimento de captar as múltiplas determinações que a constituíam, movimento que permitiu planejar e promover novas intervenções.

A partir dos avanços e contribuições dos elementos positivos analisados, objetivamos superar o ecletismo e o idealismo presentes. Na nossa análise, esses elementos se reverberam nos fundamentos de pesquisas que utilizam a metodologia da pesquisa-formação, fator limitador para contribuir com processos de produção do conhecimento teórico e de formação em uma perspectiva contra hegemônica crítico radical. Nesse fluxo, buscamos colaborar na superação das críticas reprodutivistas e seu cariz imobilizador, que elimina a dialética materialista da qual dizem se filiar. Essa concepção, limita as possibilidades da educação colaborar no desenvolvimento de processos formativos contra hegemônicos na direção da construção da crítica radical, articulados ao horizonte da transição para a superação da sociabilidade vigente.

Pretendemos também contribuir na superação de falsas dicotomias, que não enxergam o potencial na relação entre pesquisa e formação. Nessa perspectiva, é importante compreender que não se trata de uma relação de identidade, ou seja, não se nega, as particularidades e distinções presentes tanto na pesquisa como na formação. Contudo, assim como no materialismo histórico-dialético, a relação expressa o movimento do real, no qual, tudo está em relação (Cheptulin, 1984), pesquisa e formação se constituem como unidade da diversidade, ou seja, preservam suas singularidades, sem que isso signifique isolamento, ou uma relação de identidade. Nessa direção é importante ultrapassar os limites da lógica formal que separam professor e pesquisador (Martins, 2019), sem, contudo, negar suas particularidades.

Para concretizar esse movimento é necessário a crítica radical da pesquisa-formação, movente e movida na inter-relação da concepção de formação docente contra hegemônica e da ontologia marxista. Tal processo, tem como fundamento, o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, que balizam a concepção de formação humana histórico-crítica e, que possibilitaram produzir a pesquisa-formação histórico-crítica. Concluída a análise do movimento de elaboração da pesquisa-formação onto-crítica, passamos agora a explicar os princípios que orientaram o processo formativo na

intervenção a partir dessa perspectiva metodológica. A Figura 5, evidencia a síntese desse processo.

Figura 6 - Princípios da pesquisa formação onto-crítica



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

A pesquisa-formação onto-crítica foi constituída articulando formação e produção de dados. No que se refere ao processo formativo, a intervenção buscou desenvolver o pensamento dos partícipes por meio de processos articulados nos princípios apresentados na Figura 5. É importante destacar, que esses princípios, no movimento empreendido, articulam-se de forma dialética. Isto é, não se trata de momentos estanques e nem de passos a serem seguidos de forma hierárquica, mas de uma relação de interdeterminação que tem como norte a **crítica radical da atividade de ensino** em um processo de sucessivas aproximações das relações e determinações que possibilitam compreender elementos para além da aparência.

No processo de formação docente, seja ele inicial ou contínuo, isso implica compreender o devir desse movimento. Ou seja, a necessidade do planejamento de processos formativos criarem condições para se reconhecer o necessário para o desenvolvimento da atividade de ensino. Ou seja, a necessidade da apropriação do conhecimento específico, pedagógico, dos fundamentos da educação, da relação entre educação, sociedade, Estado, política. É a compreensão dessas múltiplas determinações e suas relações, que implicam na correta apreensão das múltiplas determinações que envolvem o motivo da atividade – o

desenvolvimento dos alunos, a apropriação do pensamento teórico (Moura, 2010, *et al.*). Nesse movimento de aproximações sucessivas ao objeto – atividade de ensino – que constitui o movimento na direção da sua crítica radical.

Esse movimento tem sua gênese na formação inicial, mas estende-se durante toda a trajetória profissional do docente. Dessa forma, a **crítica radical da atividade de ensino** é um vir a ser contínuo, que não se encerra ao término de um curso, de uma formação, mas também não significa, que elementos dessa crítica, ou na sua direção não possam ser desenvolvidos nesse movimento. Por essa razão, esse processo deve assumir um caráter permanente, e ser resultado das necessidades formativas produzidas pelos docentes ou pelos licenciandos em formação. Portanto, cabe aos processos formativos criar condições para o desenvolvimento e reconhecimento daquilo que é necessário na produção de necessidades formativas dirigida para formação humana.

Na pesquisa-formação onto-crítica essas condições foram criadas a partir de momentos formativos<sup>20</sup> com ponto de partida na **problematização da atividade de ensino**. Esse processo formativo se desenvolveu em uma **formação mediada por categorias teóricas**. As categorias trabalhadas no processo formativo foram escolhidas a partir do processo inicial de identificação de necessidades formativas que orientou o desenvolvimento da pesquisa formação, conforme detalharemos nesta tese nas subseções que analisam o processo de formação e produção de dados e de identificação das necessidades formativas. Por hora, cabe esclarecer, que a escolha dos textos para as seções de estudo crítico, levou em consideração as categorias teóricas que precisavam ser apropriadas a partir das necessidades formativas identificadas.

A formação mediada por categorias teóricas, fundamenta-se em Vigotski (2001) ao compreender o papel dos signos no desenvolvimento do pensamento categorial, como representação das máximas potencialidades das funções psíquicas superiores, da compreensão da realidade para além da aparência, objetivo do bom ensino e, portanto, dos processos formativos. Portanto, é a apropriação dos conhecimentos presentes nas categorias teóricas trabalhadas, que abre a possibilidade para os processos formativos se dirigirem a crítica radical da atividade de ensino.

Esse movimento engendrou a **produção de significações** sobre a atividade de ensino, indo ao encontro de necessidades formativas já identificadas e que orientaram as ações formativas desenvolvidas. Ao atender essas necessidades, a mediação das categorias teóricas nos momentos de formação, produziram significações e, de forma inter-relacionada, novas

---

<sup>20</sup> Ver item 4.4 desta tese.

necessidades formativas. Esse movimento, produziu condições para novas problematizações no processo formativo em desenvolvimento, nas reflexões suscitadas na relação entre a atividade de ensino experienciada e as categorias teóricas que proporcionam instrumental para sua compreensão para além da aparência.

Esse movimento requer do pesquisador no desenvolvimento das ações formativas, atenção as significações produzidas, problematizando-as, o que exige uma visão sintética da realidade e concreta dos participantes da formação. Em outras palavras, de forma análoga ao método pedagógico da PHC (Saviani, 2016, 2011), no processo de problematização da atividade de ensino é necessário conhecer, embora ainda mediado por relações e determinações em processo inicial de abstração, a prática social comum a pesquisador e participantes, além da realidade dos próprios participantes, da sua trajetória formativa, das suas necessidades formativas.

Ao considerar a prática social e de forma concreta as participantes, o pesquisador tem a possibilidade de produzir uma síntese mais elaborada da prática social, incluindo a problematização na formação para além das questões imediatas. Isso implica, ultrapassar questões utilitaristas, problemas individuais. Compreender a atividade de ensino, situada na esfera da educação, como práxis fundamental, dirigida para formação humana, nas suas máximas possibilidades, é um elemento fundamental para analisar essa atividade como totalidade, ou seja, na relação singular-particular-universal. Portanto, a problematização da atividade de ensino envolve problematizar a prática social humana, comum a pesquisador e participantes.

Ao desenvolver o pensamento, ao atingir outro patamar de compreensão da realidade, as novas significações, configuram-se de forma análoga ao processo de catarse evidenciado por Saviani (2016, 2011). Isto é, quando os licenciandos começam a identificar determinações e relações presentes na prática social problematizada, desvelando-a para além da aparência, evidenciam aspectos relativos à sua essência. Desvelar a essência dos fenômenos é tarefa fundamental dos processos formativos, ao revelar as relações e determinações presentes na realidade. Dessa forma, as significações devem ser constituídas na direção da compreensão “[...]que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (Saviani, 2012, p. 2).

Dessa forma, tal qual advoga uma perspectiva ontológica marxista de compreensão da realidade a partir do método das determinações, das aproximações sucessivas, como evidenciado na epígrafe de abertura desta seção, os princípios que orientam a pesquisa-

formação onto-crítica seguem a mesma direção. Ao compreender a mediação por categorias teóricas, como condição para produzir significações, que engendram necessidades formativas na direção do desenvolvimento de uma crítica radical da atividade de ensino. Isto é, compreender a educação escolar como *lócus* do desenvolvimento do pensamento para além da aparência dos fenômenos, da apropriação espontânea da realidade. Portanto, a apropriação do ensino sistematizado, reverberado nos conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, é fundamental.

Encontramos nos postulados de Vigotski (2001), a defesa da educação escolar, como espaço fundamental para o desenvolvimento de conceitos científicos, uma vez que diferentes dos conceitos espontâneos, exige condições distintas para essa apropriação. É nessa perspectiva de defesa da educação escolar que psicologia histórico-cultural e PHC, de acordo com Martins (2013, p. 130), constituem uma unidade teórico-metodológica para além da comum fundamentação no materialismo histórico dialético, pois compreendem a “[...]educação escolar como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados como uma das exigências para a consecução dessa finalidade.”

No que diz respeito a EdoC essa concepção traz uma importante contribuição, dado a histórica negação da educação a população campesina, evidenciada tanto na forma como no conteúdo. Portanto, ao orientar a pesquisa-formação onto-crítica a partir dos princípios, aqui analisados, buscamos erigir processos formativos na LEdoC, que produzam significações dirigida para formação humana.

Essa base pedagógica encontra por sua vez, nos fundamentos da psicologia histórico-crítica, as categorias que orientam os processos formativos na direção da produção de significações. Isso ocorre entre outros aspectos, na importância que a mediação assume nessa teoria, ao explicar a importância dos conceitos científicos (Vigotski, 2001), na compreensão dos sentidos e significados atribuídos na prática social pelos indivíduos por meio da análise da estrutura da atividade (Leontiev, 2004) realizada por eles.

No que concerne a pesquisa, de forma articulada a concepção histórico crítica de formação humana, a perspectiva ontológica marxista se constitui como elemento fulcral nesse processo, em uma dupla dimensão, articulada de forma dialética. A primeira é o reconhecimento das possibilidades do ser humano conhecer e transformar a realidade, o que implica por sua vez, no conhecimento das legalidades naturais e sociais (Engels, 2015) dos fenômenos dessa realidade. A internalização dessas significações, implica ao mesmo tempo, ultrapassar os limites do otimismo ingênuo, típico de concepções idealistas e, o pessimismo imobilizador,

comum a crítica reprodutivista, o que coloca ao complexo da educação, suas reais possibilidades – o desenvolvimento do pensamento.

A segunda dimensão, diz respeito, a consonância entre a direção, as formas, os meios pensados para esse desenvolvimento e o próprio objeto. Se objetivo é produzir significações na direção de uma crítica radical na atividade de ensino dirigida para formação humana, os meios necessários, tanto para os processos formativos de intervenção, como para produção dos dados da pesquisa devem se orientar pelo próprio objeto. Nesse aspecto, a ontologia marxista empreendida por Vigotski (Costa, 2020) em suas pesquisas traz contribuições significativas.

Portanto, são os fundamentos pedagógicos e psicológicos, articulados a ontologia marxista que balizam os processos de formação e pesquisa. São esses elementos, que estão na base para elaboração dos princípios<sup>21</sup> presentes no processo de constituição e materialização da pesquisa-formação onto-crítica.

Ao objetivarmos no texto escrito o movimento dessa abstração, pretendemos colaborar na direção de uma nova síntese, que busque contribuir nos processos que articulem pesquisa e formação dirigidos para formação humana. Nas próximas subseções e seções, buscamos objetivar esse movimento, por meio das abstrações que permitiram identificar a presença dos princípios que orientaram o desenvolvimento da pesquisa-formação onto-crítica.

#### **4.3 Locus de realização da pesquisa e participantes**

Nesta subseção, caracterizamos o contexto de realização da pesquisa, assim como os participantes e os critérios para sua definição. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela na UFPI em Teresina-PI.

O curso foi criado a partir da apresentação do projeto pedagógico para concorrer a chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, Edital 02, de 05 de setembro de 2012, com a primeira entrada de discentes em 2014. Hoje o curso conta com 32 alunos matriculados no Bloco I; 20 no Bloco III; 31 no Bloco VI e 22 no Bloco VIII. Além desses alunos, constam mais 2 matrículas ativas que estão em processo de conclusão dos créditos para formatura, perfazendo um total de 107 discentes.

---

<sup>21</sup> Ver Figura 5

O número de docentes do curso é de 15, dos quais 4 atuam nas disciplinas pedagógicas, 02 na área de fundamentos (sociológicos e filosóficos), 05 atuam na área de biologia, 02 na área de física e 02 na área de química.

A metodologia do curso é fundamentada na alternância formativa integrada do tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC) realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto. A metodologia, objetiva facilitar o ingresso e permanência dos licenciandos, sem precisar uma mudança definitiva das suas comunidades de origem, aspecto que também facilita a conciliação desse período de estudos para aqueles que já atuam como educadores em escolas do campo.

As ações desenvolvidas na atividade do TU são relacionadas às disciplinas do currículo e ocorrem na universidade. Nessa atividade, sob orientação dos professores, os discentes realizam em grupo ou de forma individual, pesquisas de levantamento, com objetivo de conhecer e refletir sobre problemas presentes no seu *lôcus* de atuação socioprofissional. Com base nesses relatórios são elaborados projetos de intervenção que são desenvolvidos pelos discentes. No Quadro 6, apresentamos uma síntese desse processo.

**Quadro 6** - Organização das atividades do TC na LEdoC

<b>EIXO TEMÁTICO: CONHECIMENTO DA COMUNIDADE – (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM O CAMPO E ATUAÇÃO COMUNITÁRIA</b>		
<b>Bloco</b>	<b>Atividade</b>	<b>Instrumento</b>
I	Diagnóstico da comunidade	Relatório
II	Construção com a comunidade do projeto de intervenção	Projeto
III	Realização da intervenção planejada	Relatório
<b>EIXO TEMÁTICO: IMERSÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS, RELAÇÕES E DO ENSINO</b>		
IV	Pesquisa na Escola	Relatório
V	Planejamento de intervenção na Escola	Projeto
VI	Realização da intervenção planejada	Relatório
VII	Trabalho de conclusão de curso	Projeto
VII	Trabalho de conclusão de curso	Relatório

**Fonte:** Adaptado das orientações pedagógicas do curso

No eixo “Conhecimento da comunidade – (re)construção da identidade com o campo e atuação comunitária”, a proposta é que os licenciandos, orientados pelos docentes, realizem pesquisas nas comunidades nas quais estão vinculados para desenvolver o TC. Esse momento objetiva, que os discentes, com base nos estudos realizados no TU, possam conhecer a realidade mediada pelo conhecimento adquirido no TU. A partir desse diagnóstico produzido, serão elaborados projetos de intervenção visando atuar sobre problemas identificados. Esse processo e seus resultados, são objetivados nos relatórios produzidos.

No segundo eixo “Imersão na escola: avaliação de processos, relações e do ensino” o foco é na relação entre o processo formativo efetivo no primeiro eixo, o conhecimento apropriado nas disciplinas do TC e a prática educativa nas escolas do campo. Nesse processo, são realizadas pesquisas sobre a estrutura, prática pedagógica, currículo dentre outros aspectos relacionados a compreensão da atividade de ensino do docente de ciências da natureza.

O TCC, embora integre o segundo eixo, na realidade apresentam resultados de pesquisas que vão além “da dimensão do ensino e da escola”. Isso expressa as diversas dimensões formativas desenvolvidas ao longo do curso, resultado da organização por área (ciências da natureza) e de ser direcionado à educação do campo.

A pesquisa-formação onto-crítica foi desenvolvida no período de fevereiro de 2022 a março de 2023 na LEdoC/UFPI, articulada as atividades curriculares do TC e do TU nos blocos VI, VII e VIII. Essa organização foi definida levando em consideração, a forma como o curso está organizado e a inclusão de licenciandos como sujeitos da pesquisa. Em relação as condições objetivas de organização do curso, o curto período do TU, e o formato intensivo das aulas – de segunda a sábado, manhã e tarde – deixa pouco tempo para desenvolver outras atividades, fora as curriculares. No que se refere aos licenciandos, além da dinâmica das aulas mencionadas, pelo fato de residirem em outros municípios, a dificuldade de deslocamento para UFPI, coloca dificuldade para realizar ações fora do TU. A alternativa encontrada foi desenvolver as ações da pesquisa, articulada às atividades curriculares e dispositivos que articulassem a intervenção ao processo de formação inicial e a produção de dados. Portanto, embora o tempo de realização do processo formativo tenha se estendido por mais de um ano, não foi possível realizar muitas ações formativas presenciais, realidade que revela a necessidade de reformulação da alternância realizada no curso.

No planejamento inicial, esperávamos desenvolver a pesquisa em duas etapas, no Bloco V e VI com 9 participantes. Contudo, devido ao isolamento provocado pela continuidade da pandemia, as atividades do TU na UFPI acontecerem no formato remoto, circunstância que limitou o processo de formação e produção de dados. Após a realização das ações do bloco VI, nas primeiras leituras dos dados produzidos, percebemos que as intervenções realizadas ao atender necessidades formativas nas participantes, produziram outras necessidades.

Essas circunstâncias iniciais e a volta das aulas presenciais nos mobilizaram a dar continuidade as ações da pesquisa no bloco VII. As condições para a continuidade veio após o de matrícula, com sete, dos nove alunos participantes matriculados na disciplina que iríamos ministrar nesse bloco. Contudo, após conversa inicial constatamos, que três desses alunos estavam atuando como docentes em seus municípios, como o critério inicial era desenvolver a

pesquisa com licenciandos que ainda não tinham atuado na regência da sala de aula, desenvolvemos as ações da pesquisa com quatro participantes. Como as quatro participantes também estavam sob nossa orientação do TCC e pela experiência realizada no estágio VI no projeto de intervenção do tempo comunidade já tinha decidido desenvolver sua pesquisa no mesmo formato de intervenção, estendemos as ações da pesquisa até o bloco VIII, para abranger a produção do projeto e relatório do TCC e assim ampliar as ações da pesquisa. A partir dessa reorganização das ações, os critérios para participação na pesquisa foram:

- I – Estar matriculado na LEdoC cursando a disciplina de Estágio de Regência III;
- II – Estar sob orientação do pesquisador no TCC;
- III – Demonstrar interesse para participar da pesquisa;
- IV – Não ter atuado como docente da educação básica;
- V – Participar dos encontros de formação;

Com o novo formato da pesquisa, conversamos com cada um dos 9 discentes que desenvolveram o projeto de intervenção no TC no estágio de regência no Bloco VI. Na conversa, explicamos as alterações e a necessidade de ampliação da pesquisa. Essa conversa foi realizada antes de iniciar o Bloco VII, pelo fato de um dos critérios de participação era estar sob orientação do pesquisador no TCC. Essa definição por sua vez, é realizada antes do período de matrícula, com os discentes escolhendo os orientadores a partir de interesses em comum nas temáticas que pretendem pesquisar.

Na conversa, apresentamos o replanejamento das ações para continuidade da pesquisa-ação onto-crítica. Explicamos, que nessa reorganização, os licenciandos iriam desenvolver no TCC, sob orientação do pesquisador, uma pesquisa-intervenção nos moldes do que foi realizado no TC do Bloco VI. Destacamos na conversa, que a intervenção a ser desenvolvida seria no estágio de regência no ensino médio. Nesse diálogo, advertimos que seria necessário a presença deles na UFPI fora do previsto para as atividades do TU. Após o término do Bloco VII, e termos desenvolvidos momentos formativos articulados a produção do TCC, decidimos incluir na pesquisa-formação onto-crítica, o processo de elaboração do relatório final a ser desenvolvido no Bloco VIII. Essa inclusão possibilitou por meio do processo de escrita do relatório do TCC produzir dados, que nos permitiram analisar o movimento de apropriação/objetivação das significações constituídas no processo formativo realizado na pesquisa. O movimento engendrado de adequação da metodologia, vai ao encontro da perspectiva ontológica do método proposto por Vigotski (Costa, 2020), no qual o movimento do objeto orienta a definição dos procedimentos para apreender suas determinações e relações.

Antes de termos realizado esse diálogo com os licenciandos, 5 dos 9 participantes que até então estávamos acompanhando, já haviam manifestado interesse em estar sob nossa orientação no TCC. Após essa conversa, 4 discentes decidiram continuar sob nossa orientação e como participantes na pesquisa. No Quadro 7, trazemos algumas informações gerais sobre o perfil desses discentes.

**Quadro 7** – Perfil das participantes da pesquisa

Nome	Gênero	Faixa etária
Margarida <sup>22</sup>	Feminino	30-35
Jane <sup>23</sup>	Feminino	25-30
Nicinha <sup>24</sup>	Feminino	30-35
Kátia <sup>25</sup>	Feminino	30-35

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

As 04 participantes da pesquisa são do sexo feminino, os nomes escolhidos são em homenagem à quatro mulheres que morreram assassinadas pela sua participação ativa nos movimentos sociais de luta pela terra e por condições dignas de existência da população campesina. Como vimos nesta tese, essa luta que está nos fundamentos da EdoC não deve ser esquecida na constituição de processos formativos na direção da formação humana.

**Margarida**<sup>26</sup> nasceu em uma família que sobrevivia da pesca e da agricultura familiar em uma comunidade rural ribeirinha de um município do Piauí de onde migrou com a família para zona rural de um município maior em busca de melhores condições de vida. Nessa comunidade iniciou sua escolarização em classes multisseriadas, sem estrutura mínima de funcionamento. Ao mudar-se para uma comunidade rural de um município com mais estrutura e oferta de serviços públicos, encontrou muitas dificuldades de adaptação na escola que funcionava pelo sistema seriado, tendo que repetir de ano. Com o tempo e dedicação, conseguiu se adaptar e concluir o ensino fundamental em escolas do meio rural dessa comunidade.

<sup>22</sup> Margarida Maria Alves – presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Alogia Grande – PB, assassinada em 1983 por lutar pelos direitos dos trabalhadores do campo.

<sup>23</sup> Jane Julia de Oliveira – Liderança sem-terra, foi uma das trabalhadoras rurais assassinada pelas Polícias Militar e Civil do estado do Pará no Massacre de Pau D’Arco -PA em 2017.

<sup>24</sup> Nilce de Souza Magalhães – liderança do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) assassinada em 2016 em Monte Negro – RO.

<sup>25</sup> Kátia Martins de Souza - Presidente da Associação de Moradores do Acampamento 1º de janeiro, assassinada em Castanhal-PA em sua casa, por dois homens encapuzados em 2017.

<sup>26</sup> Informações obtidas do diário formativo.

Como não tinha a oferta do ensino médio na sua localidade, teve que frequentar uma escola filantrópica na zona urbana. Essa mudança, gerou mais dificuldades como despesas com o transporte e a compra de material didático, dificultando a continuidade dos estudos. Após concluir o ensino médio, tentou ingresso no ensino superior na universidade pública, mas não conseguiu.

Começou a trabalhar e resolveu ingressar em uma faculdade privada no curso de administração. A mensalidade e os gastos consumiam quase todo seu salário e, quando ficava desempregada, tinha que trancar o curso. Depois de trancar algumas vezes o curso, conseguiu concluir. A graduação não lhe possibilitou melhorias em relação ao mercado de trabalho, não conseguindo atuar na área da formação realizada, alternava períodos trabalhando e desempregada. Nesses intervalos, surgiu a oportunidade de fazer o seletivo e ingressar na LEdoC na UFPI. Ao iniciar o estágio de regência, apesar das dificuldades, teve a certeza de que a docência é a profissão que pretende seguir.

No Bloco VII, no período de realização do estágio III, Margarida conseguiu um emprego no município de onde tinha saído ainda criança. Iria trabalhar em um órgão da prefeitura em uma função administrativa. Como a atividade era desenvolvida em plantões, conseguiu conciliar com o término do curso.

**Jane**<sup>27</sup>, nasceu e mora na zona rural de município do Piauí, local onde frequentou toda a educação básica. Nos anos finais do ensino fundamental, teve muitas dificuldades com as disciplinas de ciências exatas. Ao ingressar no ensino médio, os problemas se intensificaram, com a carência de professor nessa área e pela qualidade do ensino ofertado. A localização das escolas onde frequentou o ensino médio, e o fato das aulas serem no período noturno, trouxe mais dificuldades para encontrar professores para disciplina de física. A consequência além da ausência era a grande rotatividade de profissionais que permaneciam por pouco tempo.

O mais grave dessas questões, diz respeito ao descompromisso de alguns professores da área de exatas em ministrar o conteúdo dos componentes curriculares. Nas aulas, o que ocorria com frequência era conversas aleatórias, substituindo o trabalho com os conteúdos. Outro aspecto negativo, era a falta de relação do conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos, com a prática social.

Ao concluir a educação básica, esses problemas geraram insegurança para tentar ingresso no ensino superior, o que só veio a ocorrer alguns anos depois. Já estava trabalhando,

---

<sup>27</sup> Informações obtidas do diário formativo.

quando começou a assistir aulas preparatórias pela internet, na tentativa de superar as dificuldades da sua formação. Nessa preparação, conseguiu melhorar na redação, até conseguiu boas notas, contudo, os resultados nas disciplinas da área de exatas, impediram que lograsse êxito.

O seletivo da LEdoC, oportunizou esse ingresso, mas demorou um pouco a se identificar com o curso, o que ocorreu somente no segundo bloco. Ao iniciar o estágio de observação, veio novamente a insegurança, quando pensou em desistir de ser professora, pela responsabilidade da função.

Com o apoio da família, não desistiu e ao iniciar o estágio de regência, vendo os resultados das primeiras aulas ministradas, a participação dos discentes, as aprendizagens que demonstraram ter desenvolvido, está mais segura para desenvolver a atividade de ensino no estágio, mas principalmente, da docência como profissão a seguir.

**Nicinha**<sup>28</sup>, filha de lavradores, nasceu em um povoado de um município do Piauí. Na idade escolar, mudou-se para sede do município, alternando visitas constantes a propriedade dos pais. Coursou toda educação básica em escolas públicas do meio urbano. No ensino fundamental frequentou uma escola que realizava muitas atividades como teatro e dança. Contudo nesse processo formativo, teve dificuldades com as disciplinas da área de exatas.

Os problemas permaneceram ao longo da sua trajetória formativo, o que a fez pensar que não teria capacidade de ser professora, contudo, tem buscado superar essas dificuldades. No estágio de regência, no planejamento das aulas, tem que estudar muito, pesquisar, tirar suas próprias dúvidas antes de ir trabalhar o conteúdo com os alunos. Nesse processo, um dos desafios é articular os conteúdos a realidade dos alunos.

Essa dedicação na formação, faz com que se sinta mais segura para ministrar as aulas, ao começar a compreender a forma mais clara de explicar determinado conteúdo, para deixar os alunos motivados. O esforço é para assegurar que o desenvolvimento dos alunos não seja prejudicado, que consigam superar, assim como ela, as dificuldades encontradas no processo formativo para alcançar seus objetivos. Mesmo reconhecendo a complexidade da profissão docente, o esforço necessário para quem não teve uma boa trajetória formativa, é a possibilidade de contribuir no desenvolvimento dos alunos que traz a certeza de seguir à docência como profissão.

---

<sup>28</sup> Informações obtidas do diário formativo.

**Katia**<sup>29</sup>, teve sua trajetória marcada por mudanças entre escolas públicas da zona urbana e rural de um município do Piauí. Na zona urbana, cursou os anos iniciais do ensino fundamental e os anos finais na zona rural. Nessas mudanças, percebeu que na zona rural o ensino é mais precário, tanto em relação a estrutura das escolas, como na qualidade da formação.

Em comum, percebeu que as escolas urbanas e rurais focam no ensino nas disciplinas de português e matemática, além de não se preocuparem em contextualizar o conteúdo com a realidade dos discentes. Isso significa, que mesmo as escolas urbanas apresentem melhores resultados, ainda ofertam um ensino precarizado.

Ao concluir o ensino fundamental, cursou os dois primeiros anos do ensino médio na zona urbana. No início, enfrentou muita dificuldade em relação aos conteúdos, pois não tinha os conhecimentos básicos necessários, mas com muito esforço conseguiu já no segundo ano superar alguns desses problemas e se adaptar ao nível de ensino. No último ano do ensino médio, retornou novamente para zona rural. Nessa mudança percebeu, que os conteúdos ministrados eram os mesmos vistos no ano anterior na escola da zona urbana.

Esse percurso formativo, provocou um sentimento de incapacidade de ingressar no ensino superior e levou-a a fazer cursos em nível técnico para ingressar no mercado de trabalho. Depois de dez anos depois, após conversa insistente com um amigo, decidiu fazer o processo seletivo para ingressar na LEdoC.

A adaptação levou algum tempo, principalmente por não se ver como uma professora, ainda mais na área de ciências da natureza, com todos os problemas que teve na formação na educação básica. Contudo, foi se identificando e na regência do estágio está cada vez mais convicta que essa é a profissão que pretende seguir.

Além dos licenciandos, participaram da pesquisa 3 docentes do curso da LEdoC, um da área de biologia e outro da área de química. Os critérios para participação foram:

- I – Ser professor efetivo em exercício (pelo menos 3 anos na instituição);
- II – Ministrando o componente curricular Estágio de Regência;
- III – Participar de atividades formativas junto aos licenciandos.

O objetivo da participação dos docentes foi colaborar nas ações desenvolvidas na pesquisa-formação onto-crítica. No Bloco VI, ao articular a intervenção do trabalho de TC com o estágio que estavam acompanhando e no Bloco VII, no planejamento e avaliação de

---

<sup>29</sup> Informações obtidas do diário formativo.

microaulas. No Bloco VII, os docentes participaram da avaliação de microaulas elaboradas na disciplina Aspectos Teórico metodológicos da educação de jovens e adultos. Todos, os envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), embora, para efeito desta pesquisa, apenas analisamos os dados produzidos pelas participantes.

Como parte dos dados foram produzidos em escolas da educação básica, resguardamos o anonimato dessas instituições e as responsáveis legais assinaram autorização para o registro e recolha desses dados. No Quadro 8, apresentamos a caracterização geral dessas instituições de acordo com cada participante.

**Quadro 8** - Caracterização das escolas de educação básica

Participante	Escola que foi desenvolvida a ação formativa	Bloco de realização da ação
Margarida	Escola da rede pública municipal localizada na zona urbana	VI
	Escola da rede pública estadual localizada na zona urbana	VII
Jane	Escola da rede pública municipal localizada na zona rural	VI
	Escola da rede pública estadual localizada na zona rural	VII
Ncinha	Escola da rede pública municipal localizada na zona urbana	VI
	Escola da rede pública estadual localizada na zona urbana	VII
Kátia	Escola da rede pública municipal localizada na zona rural	VI
	Escola da rede pública estadual localizada na zona rural	VII

Fonte: Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

As escolas foram definidas, considerando o local no qual as participantes realizariam o estágio de observação e regência, nos blocos VI e VII. As participantes por sua vez, definiram as escolas em comum acordo com os professores supervisores da UFPI e da coordenação de estágio. Nesse processo, foi levado em consideração as demandas de cada município e as condições objetivas das participantes no deslocamento para as escolas. Como exemplo, das múltiplas determinações que se reverberam nessa questão, o município que Nicinha realizou o estágio não conta com nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio localizado no meio rural.

No caso de Jane e Kátia, por haver apenas uma escola de ensino médio na comunidade em que residem, tiveram que desenvolver o estágio dividindo as aulas dos componentes curriculares nas turmas. Essa peculiaridade possibilitou que as duas participantes realizassem a intervenção de forma interdisciplinar. Ou seja, a mesma temática foi abordada com os mesmos alunos. Contudo, cada participante ficou responsável em desenvolver a atividade de ensino em um componente curricular. Jane ficou com biologia e Kátia com química.

Na próxima subseção, detalhamos a atividade de pesquisa-formação onto-crítica, destacando no âmbito dessa atividade, ações, operações, que expressam o processo formativo e os instrumentos e técnicas para produção dos dados.

#### **4.4 Processo de formação e produção de dados na pesquisa-formação onto-crítica**

Nesta subseção analisamos o processo de formação e produção de dados realizados na pesquisa-formação onto-crítica. Como explicamos na subseção anterior, as dificuldades em realizar as ações de formação e produção de dados no formato remoto<sup>30</sup>, assim como as necessidades formativas produzidas nos levaram a alterar a realização da pesquisa para os blocos VI, VII e VIII. Essa reorganização permitiu a realização de atividades de forma presencial, aspecto que se mostrou fundamental no processo formativo engendrado, principalmente ao considerarmos o objeto de estudo desta tese – a formação inicial na LEdoC dirigida para formação humana – e a constatação que “[...] não se faz formação humana à distância e a própria instrução se debilita fora de relações sociais vivas”. (Caldart, 2019, p. 59).

A interação desenvolvida nos encontros formativos de forma presencial, proporcionou a realização de intervenções pontuais, ao problematizar significações, o que possibilitou a produção de novas significações. Portanto, a adequação que realizamos no tempo e espaço para realização da pesquisa, vai ao encontro de uma perspectiva onto-marxista, na qual o objeto orienta a metodologia, ou seja, engendra a organização e definição das estratégias, técnicas e instrumentos para sua realização.

Com essa alteração, o ponto de partida para identificação das necessidades formativas das participantes e planejamento da intervenção a ser desenvolvida de forma presencial nos blocos VII e VIII, foi o projeto de intervenção no bloco VI no estágio de regência nos anos finais do ensino fundamental. Esse processo, produziu dados que nos permitiram planejar a continuidade das ações da pesquisa, pois revelaram necessidades formativas produzidas no contexto da atividade de ensino realizada pelas participantes no estágio. Isso confirma, que no processo formativo, na medida que se planeja ações para atender necessidades identificadas,

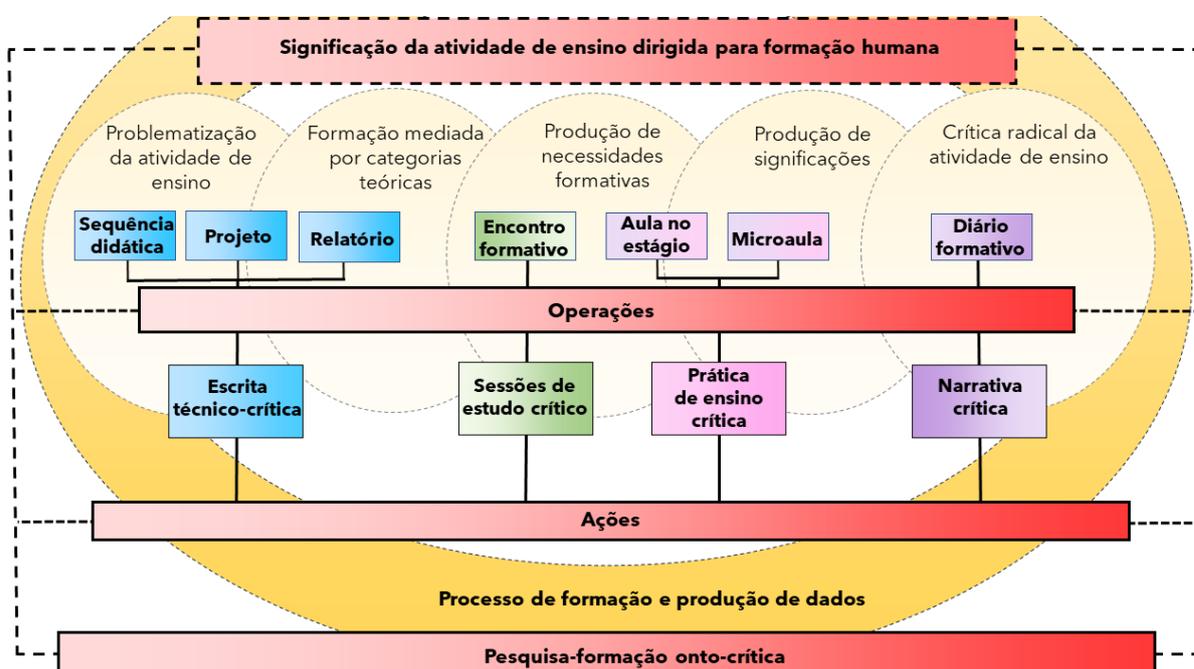
---

<sup>30</sup> No desenvolvimento das ações e operação nas aulas remotas do curso e nos encontros formativos utilizados na pesquisa, ficaram explícitos problemas com o ensino remoto – acesso precário a internet e aos recursos tecnológicos para participar das aulas, dificuldade de interação com os participantes. Esses fatores vão ao encontro da análise de Saviani e Galvão (2021) sobre a falácia dessa estratégia, revelando assim, a importância dos processos formativos acontecerem de forma presencial, como condição de seu desenvolvimento com horizonte na formação humana.

outras necessidades formativas são produzidas, o que evidencia seu caráter dinâmico e interdeterminado.

Portanto, por meio da pesquisa-formação onto-crítica, na realização das ações e operações, buscamos deslindar o reflexo psíquico consciente, suas determinações e relações com as circunstâncias concretas nas quais os indivíduos se encontram na prática social, no caso da pesquisa realizada, a referência foi a atividade de ensino desenvolvida no estágio de regência nos blocos VI e VII. A Figura 7 apresenta a síntese desse movimento.

Figura 7 - Processo de formação e produção dos dados da pesquisa-formação onto-crítica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

As ações e operações desenvolvidas no âmbito da pesquisa-formação onto-crítica, tiveram como referência a teoria da atividade de Leontiev (2004). De acordo com o moscovita, o que caracteriza uma atividade é sua orientação por um motivo que coincide com seu objeto. No caso da atividade de pesquisa-formação onto-crítica, as ações constituídas no processo de produção de dados e, de forma inter-relacionada, na intervenção no processo formativo, tiveram como objeto a produção de significações da atividade de ensino dirigidas para formação humana.

As ações em tela, foram realizadas articuladas as atividades curriculares da LEdoC, em razão das condições objetivas presentes no curso e no público que atende<sup>31</sup>. Contudo, além dos aspectos mencionados, a própria natureza da pesquisa que desenvolvemos, – pesquisa-formação na formação inicial – denota a importância em desenvolver ações que possam intervir nos processos formativos já desenvolvidos, ou seja, a partir da estrutura de organização do curso já existente. O que por sua vez, implica na possibilidade de constituírem germes para outras formas de organização. Dito de outra forma, essas mudanças por sua vez, ao se efetivarem, abrem a possibilidade de se multiplicarem no curso, engendrando mudanças que podem se converter em mudanças na própria estrutura de funcionamento, alterando-o do ponto de vista qualitativo.

Nessa perspectiva, as ações e operações desenvolvidas na pesquisa-formação onto-crítica proporcionaram de forma interdeterminada, a produção de dados sobre/no processo de significação da atividade de ensino constituído pelas participantes e intervir para que esse movimento fosse dirigido para formação humana. A efetivação dessa significação, por sua vez, constitui o objeto e motivo da própria atividade de pesquisa-formação onto-crítica. Em outras palavras, a realização da atividade, seu caráter de intervenção na formação das participantes, produziu relacionado ao processo formativo desenvolvido no curso, motivos geradores de sentido. (Leontiev, 2004). Esse processo se constituiu tanto em relação a atividade de pesquisa realizada pelo pesquisador como em relação a atividade de ensino realizada pelas participantes durante o processo formativo. Nas seções de análise e interpretação dos dados e considerações finais da tese, explicamos esse processo. Por hora, é importante esclarecer como as ações e operações desenvolvidas foram utilizadas a partir do objeto da pesquisa-formação onto-crítica – a produção de significações da atividade de ensino dirigida para formação humana.

No que se refere a ação de escrita técnico-crítica (ETC), foram realizadas três operações: a sequência didática (SD), projeto e relatório. Por meio da SD foram produzidos planos de aula elaborados para o projeto de intervenção no tempo comunidade (PITC) realizado no bloco VI nos anos finais do ensino fundamental e para a intervenção desenvolvida na pesquisa de TCC no bloco VII no ensino médio. O projeto foi produzido no bloco VII na elaboração do TCC I, enquanto o relatório foi produzido no TCCII, a partir do resultado da pesquisa intervenção realizada no estágio no ensino médio. Portanto, na ação de ETC as operações contribuíram no processo formativo das participantes e na produção dos dados da pesquisa. No Quadro 8, apresentamos a forma como organizamos essa ação.

---

<sup>31</sup> Ver item 4.3 desta tese.

**Quadro 9-** Organização das ação ETC

<b>Operações</b>	<b>Bloco</b>
Planos de aula da SD para o projeto de intervenção do TC realizado no estágio de regência dos anos finais do ensino fundamental no componente curricular de ciências;	VI
Planos de aula da SD para realização das microaulas na disciplina Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos;	VII
Planos de aula da SD para realização da pesquisa intervenção a ser realizada no TCC do Bloco VII no estágio supervisionado no ensino médio;	VIII
Relatório da intervenção do TC realizado no estágio de regência dos anos finais do ensino fundamental;	VI
Projeto de TCC (PTCC); Relatório de estágio de regência III	VII
Relatório do TCC (RTCC);	VIII

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

Os planos de aula da SD foram utilizados com objetivo de registrar o planejamento da SD. Esse processo de planejamento e registro em planos, foi mediado por categorias teóricas contidas nos fundamentos da EdoC e do método pedagógico da PHC presentes nos textos estudados no Bloco VI. Nessa produção, as participantes desenvolveram capacidades de escrita relacionadas a sua formação profissional como docentes, ao articular as especificidades da elaboração dos planos a partir das categorias e da necessidade de adequar esse planejamento a estrutura existente na escola. Nesse processo, buscamos construir com as participantes, alternativas a forma como as escolas de educação básica desenvolvem o planejamento articulado ao currículo oficial. Esse é um movimento fundamental ao considerarmos o processo de precarização realizado a partir da reforma do ensino médio e da BNCC. Esse processo, criou condições tanto para o reconhecimento de necessidades formativas por parte das participantes, relativas ao conhecimento necessário a produção dessa escrita, além da relação entre as temáticas escolhidas, a realidade das escolas do campo, dos discentes e da prática social, como a produção de novas necessidades.

No que se refere a escolha das temáticas desenvolvidas na SD no projeto de intervenção no bloco VI e na intervenção realizada na pesquisa de TCC no bloco VII, o critério foi a relação da temática com o conteúdo ministrado durante o período de estágio de regência, após as participantes entrarem em contato com a escola e os professores dos referidos componentes curricular. Já o plano da SD para as microaulas o critério foi definido a partir de orientações em livros didáticos para o ensino médio na EJA. No Quadro 9, apresentamos a definição das temáticas em cada bloco.

**Quadro 10** - Temáticas dos planos da SD

Participantes	Bloco VI	Bloco VII (AEE)	Bloco VII (TCC)
Margarida	A importância do meio ambiente para o sistema respiratório humano ciências 8º ano do ensino fundamental	A importância da água para o sistema urinário biologia EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio	A importância da água para o sistema urinário. (biologia/química/EJA). EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio
Jane	A importância da fotossíntese para os seres vivos	A importância da alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida biologia EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio	A importância da alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida biologia EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio
Nicinha	Educação e meio ambiente ciências 8º ano do ensino fundamental	A importância da água para o sistema urinário biologia EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio	A importância da alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida. biologia 3º ano do ensino médio
Kátia	A importância da água para hidratação e funcionamento do sistema urinário	A importância da água para o sistema urinário biologia EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio	A importância da alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida química EJA – 3º e 4ª etapas do ensino médio

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

Das temáticas escolhidas na produção do plano presente no projeto de intervenção no Bloco VI, apenas uma foi modificada em relação ao planejamento inicial realizado ainda no Bloco V, a SD elaborada por Kátia. A temática a ser trabalhada inicialmente era cadeia alimentar, mas devido a mudanças no conteúdo a ser trabalhado na escola na qual foi realizado o estágio, foi necessário replanejar. Isso ocorreu no bloco VI, quando as participantes já tinham coletado informações em relação aos conteúdos que seriam trabalhados na disciplina de ciência no período de estágio.

Todas as temáticas escolhidas apresentaram relação com a questão ambiental. Acreditamos que isso tem relação inicialmente com o próprio processo formativo desenvolvido na LEdoC, que discute aspectos relacionados a crítica da produção agrícola desenvolvida sob os princípios do agronegócio, com suas implicações sociais e ambientais. Nesse processo formativo, incluem-se as disciplinas – Ecologia e Educação Ambiental – ofertadas no Bloco V, período de elaboração do projeto de intervenção<sup>32</sup>. Outro fator identificado é a possibilidade de articular temáticas relacionadas ao meio ambiente, devido ao seu caráter transversal, aos

<sup>32</sup> Verificar Quadro 6, com a organização dos trabalhos do TC a serem desenvolvidos em cada bloco.

conteúdos de ciências, trabalhados no estágio de regência nos anos finais do ensino fundamental. Por fim, o fato dos problemas ambientais estarem presentes de forma direta ou indireta na prática social das participantes. Isso se revela, nas distintas implicações em contextos específicos (singular), mas que integram aspectos comuns (universal), relacionados a forma como as relações sociais de produção se objetivam na lógica do capital, expressa no agronegócio (particular).

No Bloco VII, na prática de ensino crítica (PEC) desenvolvida na disciplina de Fundamentos Teórico Metodológicos da EJA por meio de microaulas, colocamos como critério, além da relação com questões da prática social, a consideração das especificidades da modalidade EJA na EdoC. Como o processo de elaboração foi em grupo, Margarida, Nicinha e Kátia ficaram com a mesma temática. Os planos de aula da SD elaborados para a realização da pesquisa intervenção do TCC, mantiveram o critério da sua relação com a prática social e com os conteúdos desenvolvidos na escola. Conforme o quadro acima, como Jane e Kátia estavam realizando estágio na mesma turma, cada uma aplicou a SD em um componente curricular distinto.

No que concerne ao processo de escrita na produção de projetos e relatórios, a ETC buscou desenvolver aspectos relacionados a escrita científica. A produção do TCC, por se tratar de escrita acadêmica, segue normas específicas, que atendem tanto a critérios gerais, como aqueles elaboradas pela instituição. O TCC, passa por uma banca de defesa em seção pública, aspecto que demanda ainda mais atenção ao atendimento dessas normas. Portanto, a escrita relacionada a pesquisa, tanto de projetos como de relatórios, mais especificamente, à elaboração do TCC, ao exigir atenção ao método científico e as normas para objetivação do documento escrito, vai ao encontro de uma perspectiva de pesquisa acadêmica.

A atenção aos critérios da ciência, colabora para que os resultados das pesquisas tragam elementos que colaboram na direção da produção do conhecimento teórico. A teoria, por sua vez, pode colaborar com os processos de formação docente, na produção do conhecimento no âmbito dessa formação. A formação docente articulada a perspectiva de pesquisa desenvolvida na academia, contrapõe-se a concepções de pesquisas de caráter utilitarista vai ao encontro de uma perspectiva contra hegemônica de formação docente. Dessa forma, ao desenvolvermos a pesquisa-formação onto-crítica, articulamos na intervenção do processo formativo a pesquisa realizada no TCC.

Como já explicamos, a produção do TCC não estava prevista quando planejamos as ações da pesquisa-formação onto-crítica para ocorrerem nos blocos V e VI. Contudo, os resultados do projeto de intervenção realizado no estágio dos anos finais do ensino fundamental,

nos levaram a incluir esse componente curricular, como um dispositivo de formação e produção dos dados.

No processo formativo, a escrita, tanto dos projetos como dos relatórios, promoveram condições para a produção de significações dirigida para formação humana, a partir da significação de elementos para compreensão da atividade de ensino em uma perspectiva crítico radical. Isso ocorreu nas intervenções realizadas para o processo de reescrita dos documentos, particularmente no processo de produção do TCC. A partir desse registro escrito realizamos observações e questionamentos sobre as significações objetivadas. Esse material era enviado por e-mail para as participantes e orientaram o processo de escrita e reescrita do TCC, constituindo versões do documento conforme o desenvolvimento da sua elaboração. No registro escrito, problematizamos as significações objetivadas nos relatórios sobre a atividade de ensino mediada pelas categorias teóricas presentes nos textos estudados.

Nesse movimento, apontamos aspectos que poderiam ser ampliados, reordenados ou que ainda precisavam ser incluídos nas produções. Processo sempre mediado por categorias teóricas presentes em textos que poderiam instrumentalizar a problematização realizada. Esse processo era realizado, ao indicarmos às participantes, a necessidade de releitura dos textos, para inclusão de sínteses de determinadas categorias em trechos específicos do projeto ou do relatório. Dessa forma, no processo de elaboração do TCC, as participantes iam se apropriando das categorias teóricas presentes nos textos, processo que produziu significações sobre a atividade de ensino desenvolvida, assim como sobre a prática social na qual estão inseridos alunos e escolas do campo.

Esse processo de escrita e reescrita, foi desenvolvido articulado as seções de estudo crítico (SEC). Isto é, as intervenções foram realizadas nos documentos produzidos mediada pelas categorias teóricas presentes nos textos e retomadas em encontros formativos. Esse movimento de produção da escrita acadêmica do TCC, propiciou as participantes a apropriação e objetivação de relações e determinações presentes na atividade de ensino para além da aparência. Ou seja, desenvolveu aspectos na direção de sua compreensão crítico radical mediada pelas categorias teóricas presentes nos textos. No processo de escrita e reescrita, significações foram produzidas, revelando necessidades constituídas no processo formativo. Essas significações objetivadas na ETC são os dados que foram analisados na pesquisa.

Em relação a SEC, como já explicamos, a organização para o retorno das aulas presenciais e a dificuldade em realizar encontros formativos no formato remoto dificultaram a realização dos encontros formativos no bloco VI. Em relação aos encontros presenciais, o formato intensivo do curso reduziu o tempo para realizar as atividades formativas com as

participantes no TU, o que nos fez utilizar o TC e atividades curriculares desenvolvidas na LEdoC. No Quadro 10 a seguir, detalhamos como organizamos essa ação.

**Quadro 11 - Organização das seções de estudo crítico (SEC)**

Operações	Bloco
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro formativo 1 – Plataforma digital (<i>google meet</i>) 06/04/2022 das 18:30h às 20:30h</li> <li>– Temática: Articulação dos fundamentos da EdoC e da PHC a partir dos textos Saviani (2016) e Caldart (2019).</li> </ul>	VI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro formativo 2 - Aula da disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos” 11/07/2022 das 14h às 17:30h.</li> <li>– Temática: EJA na EdoC a partir do texto Bonfim (2016);</li> <li>• Encontro formativo 3 - Aula da disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos” 13/07/2022 das 14h às 17:30h.</li> <li>– Temática: O ensino EJA articulados aos fundamentos da EdoC e da PHC a partir do texto Bonfim (2016); Saviani (2016) e Caldart (2019).;</li> <li>• Encontro formativo 4 - Aula da disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos” 15/07/2022 das 14h às 17:30h.</li> <li>– Temática: O papel da educação escolar como condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir do texto Martins (2013);</li> <li>• Encontro formativo 5 - Orientação individual do TCC 12 a 15/07/2022 das 13h às 13:50h.</li> <li>– Temática: Definição da temática da intervenção na SD; problemas e objetivos;</li> <li>• Encontro formativo 6 - Orientação individual do TCC 19 a 22/07/2022 das 13h às 13:50h.</li> <li>– Temática: Metodologia e ajustes no planejamento da SD a ser desenvolvida na intervenção;</li> <li>• Encontro formativo 7 – Orientação coletiva do TCC 19/08/2022 das 8h às 11:30h e 14 às 17h</li> <li>– Temática: Andamento da pesquisa-intervenção articulada a discussão estudo do referencial teórico a partir dos fundamentos da EdoC, PHC e psicologia histórico-cultural;</li> </ul>	VII
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro formativo 8 – Orientação coletiva do TCC 12/12/2022 das 8h às 11:30h e 14 às 17h</li> <li>– Temática: A análise dos dados com base nos fundamentos da EdoC, PHC e psicologia histórico-cultural.</li> <li>• Encontro formativo 9 - Orientação individual do TCC 10 a 13/01/2023 das 13h às 13:50h</li> <li>– Temática: A análise dos dados com base nos fundamentos da EdoC, PHC e psicologia histórico-cultural a partir da inclusão dos textos: Asbahr (2014) e Lavoura (2020);</li> <li>• Encontro formativo 10 - Orientação individual do TCC 17 a 20/01/2023 das 13h às 13:50h</li> <li>– Temática: A análise dos dados com base nos fundamentos da EdoC, PHC e psicologia histórico-cultural.</li> </ul>	VIII

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

No bloco VI, além dos problemas em realizar encontros formativos no formato remoto, outra dificuldade encontrada foi o fato de não estarmos ministrando disciplina para as participantes neste bloco. No único encontro que conseguimos realizar, fizemos orientações gerais para a produção da SD e discutimos de forma introdutória textos enviados sobre os fundamentos da EdoC e da PHC para instrumentalizar essa produção.

No bloco VII, conforme Quadro 10, as SEC foram realizadas em dois momentos, em uma disciplina que ministramos e na orientação para elaboração do projeto do TCC. A disciplina, foi uma das três ofertadas para os discentes matriculados no bloco VII, dos 30 alunos matriculados nesse bloco 15 fizeram matrícula na disciplina, incluindo as quatro participantes da pesquisa.

Na conversa inicial com a turma, todos justificaram o motivo da opção em cursar a disciplina, o fato de buscarem conhecimentos sobre as especificidades da EJA, devido à realização do estágio de regência que fariam no ensino médio ser nessa modalidade, ou ainda para se prepararem para uma futura atuação docente. Isso nos possibilitou desenvolver encontros formativos a partir da necessidade formativa comum a todos os licenciandos matriculados na disciplina – apropriar-se de conhecimentos para a atividade de ensino de ciências da natureza em turmas de EJA em escolas do campo. Portanto, ao incluirmos essa necessidade formativa geral, articulada as necessidades formativas das participantes identificadas na análise da atividade de ensino realizada no projeto de intervenção no estágio no bloco VI, articulamos as ações da pesquisa ao processo formativo desenvolvido na LEdoC.

Nas aulas da disciplina, a problematização da atividade de ensino realizada no estágio pelos licenciandos foi mediada por categorias teóricas presentes nos textos trabalhados. Nesse momento, na exposição e discussão, os licenciandos traziam reflexões sobre sua primeira experiência no estágio de regência realizada no bloco anterior, ao tempo que falavam das expectativas do estágio que seria realizado no ensino médio. Essas categorias, colaboraram para a reflexão de aspectos centrais da atividade de ensino que seria desenvolvida no ensino médio, particularmente em turmas de EJA em escolas do campo. Ao todo foram realizados quatro encontros formativos na disciplina. Em relação ao processo de produção de dados nesses encontros da disciplina, o fato de haver outros licenciandos fez com que as participantes não se sentissem à vontade para expressar as significações durante as aulas, o que prejudicou a produção de significações nesses encontros.

Além desses encontros formativos na disciplina, realizamos três encontros de orientação para elaboração do projeto de TCC, dois individuais e um coletivo. Como pode ser observado no Quadro 10, o horário dos encontros individuais de orientação foi o intervalo para o almoço, com duração aproximada de cinquenta minutos, pouco tempo para desenvolver a ação formativa na forma como havíamos planejado. Conforme já explicamos, o horário intensivo do curso com aulas nos dois turnos, agravado nesse período<sup>33</sup>, coloca como única opção para encontros presenciais de orientação esse espaço de tempo, sobrecarregando discentes e docentes do curso. Esse é mais um exemplo da precarização da formação realizada na LEdoC.

Como alternativa para esse problema, acordamos com as participantes encontros após o término do TU. Ao considerarmos a importância do caráter colaborativo desse tipo de pesquisa,

---

<sup>33</sup> No período (2022.1) realizado em julho/agosto de 2022, os alunos cursaram duas disciplinas por semana, com aulas de uma disciplina no turno manhã e outra no turno tarde.

a integração entre as participantes e o fato de se sentirem mais à vontade e seguras em retornar para a universidade juntas, os encontros formativos foram realizados de forma coletiva. No bloco VII, conseguimos realizar apenas um encontro formativo – 19/08/2022 – na sala de reuniões da LEdoC. Nessa oportunidade, realizamos a discussão do referencial teórico e discutimos sobre o andamento da pesquisa intervenção no estágio. Com exceção de Nicinha, as demais participantes já tinha realizado a primeira aula da intervenção no estágio de ensino médio. Como já havíamos feito encontros individuais com cada participante e realizado leitura prévia do material e registrado nos textos enviados o que deveria ser retomado a partir das observações, iniciamos o encontro formativo com a discussão sobre aspectos presentes nessa escrita, que dizem respeito a atividade de ensino em escolas do campo, considerando o contexto do ensino médio na EJA e em turmas regulares.

Como já explicamos na ETC, esse momento formativo se articulou a atividade de reescrita dos projetos a partir das observações que foram enviadas nos textos produzidos pelas participantes após a primeira SEC. A partir desses aspectos observados e discutidos na SEC, outros elementos foram abordados, como dúvidas em relação as categorias que deveriam orientar a produção do referencial teórico relativas ao texto sobre os fundamentos da EdoC, PHC e da psicologia histórico-cultural, além de questões relativas ao desenvolvimento da SD.

No bloco VIII, foram realizado três encontros formativos, um coletivo e dois individuais. O encontro coletivo de orientação do TCC, ocorreu 12 de dezembro de 2022 na sala de reuniões da LEdoC para discussão dos dados da pesquisa realizada pelas participantes com base nos fundamentos da EdoC, PHC e psicologia histórico-cultural<sup>34</sup>. Antes da realização desse encontro já havíamos efetivado duas devolutivas do processo de produção escrita do TCC, incluindo as relativas ao início da organização dos dados para análise. Levamos para o encontro as observações que havíamos feito em relação ao processo de significação realizado no movimento de escrita e reescrita desenvolvido.

Nesse encontro, cada participante socializou os resultados da pesquisa, apresentando dados gerais que foram produzidos. As participantes objetivaram as significações da relação dos dados da intervenção com as categorias teóricas presentes nos fundamentos da EdoC, da PHC e da psicologia histórico-cultural presentes no referencial teórico. Nesse movimento, a partir das necessidades formativas produzidas, incluímos outros textos com outras categorias para mediar esse processo. Contudo, devido a inúmeros fatores, não conseguimos realizar,

---

<sup>34</sup> Por conta da dificuldade em conseguir estadia para os licenciandos da LEdoC cursarem o TU, referente ao período, 2022.2, as aulas começaram em dezembro de 2022, com a realização de parte das atividades do TC, que eram para ocorrer após o TU, ocorrendo assim uma inversão na dinâmica de funcionamento do curso.

outros encontros formativos para orientação coletiva do TCC. Dessa forma, foi dada continuidade por meio de mais dois encontros individuais articulado ao processo de ETC na elaboração do relatório final do TCC. Em relação ao processo de produção de dados nos encontros formativos realizados na orientação do TCC, consideramos para análise os dados produzidos nos encontros coletivos. Essa escolha se deu pelo caráter colaborativo de sua produção, aspecto que potencializou o processo de significação.

Outra ação desenvolvida no âmbito da atividade de pesquisa-formação onto-crítica foi a prática de ensino crítica (PEC) engendrada por meio do planejamento de uma SD e apresentação de microaulas na disciplina – Aspectos teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos no Bloco VII, conforme o Quadro 11.

#### Quadro 12- Organização da PEC

Desenvolvimento da microaula
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição dos grupos e escolha das temáticas da SD – 19/07/2022;</li> <li>• Planejamento coletivo da SD e registro em planos – 19/07/2022 a 20/07/2022;</li> <li>• Definição a partir da SD, da microaula a ser apresentada– 20/07/2022;</li> <li>• Apresentação da microaula com a presença de docentes da LEdoC 21/07/2022;</li> <li>• Avaliação coletiva da ação – 22/07/2022;</li> </ul>

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

A partir das necessidades formativas objetivadas nos relatórios do PITC, incluímos na disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos” a PEC, com o planejamento de uma SD a ser desenvolvida em uma turma de EJA no ensino médio. Nesse planejamento a turma foi dividida em quatro grupos. As participantes da pesquisa ficaram distribuídas em dois grupos, Margarida, Nicinha e Katia integraram um grupo e Jane ficou em outro. No desenvolvimento da PEC, no processo de planejamento coletivo, nas intervenções em cada grupo, o ponto de partida foi a problematização realizada sobre a atividade de ensino na EJA. A partir dessa problematização, no diálogo com os licenciandos durante as aulas, buscamos articular as categorias teóricas trabalhadas nos textos da disciplina para subsidiar o processo de produção da SD e do plano da microaula a ser apresentada. Esse processo foi importante para a escolha de cada temática a ser elaborada na SD. Os grupos definiram as temáticas tendo como base levantamento aproximado dos conteúdos que seriam desenvolvidos junto às escolas nas quais seria realizado o estágio. A partir dessa definição, e utilizando livros didáticos da EJA para o ensino médio, os licenciandos realizaram o planejamento da SD e da microaula.

No dia da apresentação das microaulas, a partir dos componentes curriculares que seriam abordados, convidamos dois docentes da LEdoC para participar do processo de avaliação, um da área de biologia e outro de química. Após cada apresentação das microaulas, os docentes avaliaram o domínio do conteúdo específico, as estratégias utilizadas dentre outros aspectos. Nesse momento, o professor de biologia chegou a cronometrar o tempo que o licenciando explicou o conteúdo abordado, destacando que deveria ter sido mais bem desenvolvido. Após esse momento conversamos com a turma problematizando as observações realizadas nas microaulas. A nossa intervenção, foi mediada pelas categorias teóricas que havíamos abordado nas SEC e no desenvolvimento da PEC. Nesse processo, buscamos produzir necessidades formativas, relacionadas a atividade de ensino que eles iriam desenvolver no estágio.

No desenvolvimento da pesquisa-ação onto-crítica utilizamos a narrativa escrita como uma ação para produção de dados por meio da escrita de diários formativos. O objetivo de incluir esse tipo de escrita foi por abrir possibilidades para outro de escrita além daquelas já realizadas no âmbito da ETC. No Quadro 12 a seguir, explicamos como organizamos essa ação.

**Quadro 13-** Dispositivos de produção de dados

Dispositivos narrativos	Bloco
Diário formativo 1: Trajetória formativa até o início do estágio de regência; Diário formativo 2: Reflexões sobre a produção da SD para intervenção no estágio	VI

Fonte: Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

O primeiro diário, foi produzido antes do início do estágio de regência nos anos finais do ensino fundamental com objetivo de conhecer a trajetória formativa desde a educação básica até o momento que antecedia o primeiro contato com a docência no estágio. A escrita do diário permitiu captar afetos constituídas nas vivências das participantes e plasmados nas expectativas no que concerne a realização da atividade de ensino no estágio. O segundo diário foi produzido após a primeira aula do projeto de intervenção desenvolvido no estágio, com objetivo de compreender as significações sobre o desenvolvimento da SD articuladas as categorias presentes nos textos utilizados para fundamentar o planejamento. Buscamos com esse registro, identificar as primeiras relações entre as categorias teóricas estudadas no processo formativo e o desenvolvimento da atividade de ensino. A escrita dos diários no bloco VI, possibilitou identificar necessidades formativas produzidas na trajetória de formação das participantes, o que incluiu as primeiras operações da própria pesquisa formação onto-crítica. No Bloco VII, o terceiro diário buscou evidenciar os motivos e expectativas para cursar a disciplina

Fundamentos teórico metodológicos da EJA. O último diário formativo visou produzir significações das participantes sobre o processo formativo experienciado na disciplina.

A utilização da NC, buscou desenvolver junto às participantes, a reflexão em uma perspectiva crítico radical, tanto em relação a atividade de ensino desenvolvida no estágio, como das vivências na sua trajetória formativa. Nosso objetivo ao utilizar esse dispositivo, foi evidenciar as relações e determinações presentes nesse percurso, que se reverberam nas significações sobre a trajetória formativa na educação básica e no processo de formação profissional. As narrativas ao possibilitarem captar afetos constituídos nessas vivências, possibilitam acessar as zonas de sentido.

É importante destacar, na esteira de Vigotski (1991), que a NC, busca ultrapassar o aspecto fenotípico, descritivo. Portanto, não se trata de compreender a aparência, aspectos gerais, mas buscar as relações e determinações, a partir da sua gênese e desenvolvimento, da historicidade constitutiva. O que significa ir além de concepções petrificadas sobre a atividade de ensino, na perspectiva de explicar o processo de constituição das significações e não apenas o resultado que se apresenta de forma aparente.

Dito de outra forma, o adjetivo crítico, acrescido ao substantivo narrativa, representa a perspectiva de superar o cariz pós-moderno irracionalista, que objetivando romper com uma razão totalizadora e ultrapassada, adota “[...] a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado.” (DUARTE, 2001, p. 107). Nessa perspectiva, buscamos adequar à técnica da narrativa aos fundamentos da pesquisa-formação onto-crítica, nos termos defendidos por Duarte (2000) ao citar Vigotski (1997) na sua intenção de estudar o objeto da psicanálise nas lentes do materialismo histórico-dialético.

A utilização da NC, por meio do diário formativo produziu dados reveladores das significações das participantes da pesquisas. Esses dados, por sua vez, possibilitaram tanto o planejamento das ações da intervenção realizada, como analisar a apropriação das categorias teóricas que mediaram o processo formativo. Isso ocorreu, ao revelar nas significações produzidas, as necessidades formativas engendradas nesse processo. Esse movimento de escrita, ao possibilitar a reflexão sobre as próprias ações, abriu a possibilidade para as participantes reconhecerem as suas necessidades formativas.

Como explicamos ao longo dessa subseção, a realização da atividade de pesquisa-formação onto-crítica, desenvolveu-se na articulação entre processos formativos e de produção dos dados. Nessa direção, as ações e operações precisam ser compreendidas em relação ao objeto da atividade, ou seja, produzir significações da atividade de ensino realizada pelas

participantes dirigidas para formação humana. A efetivação da formação e a produção dos dados exigiram que a atividade fosse estendida por três blocos na formação inicial na LEdoC. Esse processo, ao tempo que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa-formação onto-crítica, gerou questões do ponto de vista metodológico. Uma dessas questões diz respeito a quantidade de dados produzidos ao longo do percurso formativo e quais dados seriam priorizados para análise.

Dessa forma, a seleção dos dados para análise foi realizada com base no objeto de estudo e nos objetivos da pesquisa. Esse critério, possibilitou ao pesquisador um corpus empírico que permitiu responder a questão da pesquisa. Outro aspecto considerado nesse processo, refere-se as condições objetivas de produção desses dados, relativos a aspectos técnicos de captação dos áudios das operações. No processo de transcrição e leitura dos dados percebemos, que pela forma de organização de determinadas ações, a produção dos dados não foi efetiva, como nas SEC e da PEC realizadas na disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos no bloco VII<sup>35</sup>”.

Em primeiro lugar isso ocorreu por ter sido realizado com todos os licenciandos matriculados na turma. Esse fato, trouxe dificuldades no processo de transcrição, pois em determinados momentos, no desenvolvimento das aulas e na sua própria dinâmica, conversas paralelas produziram sobreposição de falas que ficaram inaudíveis para transcrição. Em segundo lugar, pela timidez demonstrada pelas participantes nesse processo. Esse comportamento, em parte, parece ter sido provocado pelo fato de toda turma saber que estavam integrando a pesquisa, o que gerava expectativa em relação ao que iam falar ou fazer diante da turma. Ao longo do processo formativo, percebemos que em alguns casos, tratava-se de traços da própria personalidade. Isso veio a se confirmar no transcurso do processo formativo desenvolvido. Mas o fator determinante para decidirmos não utilizar os dados produzidos nos momentos coletivos foi o pedido das participantes para não ministrar a microaula, mesmo tendo acordado anteriormente com o pesquisador que iriam fazê-lo.

Dessa forma, optamos em priorizar dados produzidos nas ações que possibilitaram uma maior interação das participantes, seja entre elas ou com o próprio pesquisador. Portanto, consideramos os dispositivos que tanto permitiram ao pesquisador realizar intervenções como possibilitaram as participantes a produção de elementos descritivos e de sínteses nas significações produzidas. A partir desses critérios optamos pela utilização dos dados produzidos nos dispositivos presentes na ETC, na SEC e na NC, conforme o Quadro 13, abaixo.

---

<sup>35</sup> Ver quadros 11 e 12.

**Quadro 14** – Dados priorizados para análise

Blocos	Dados priorizados para análise	
	Ações/operações	Objetivos
	Instrumentos e técnicas de produção de dados	
VI	Escrita técnico-crítica: relatório do projeto de intervenção do tempo comunidade – (RITC); Narrativa crítica: Diário formativo (DF) 1 e 2;	Produzir necessidades formativas; produzir significações sobre atividade de ensino; analisar a dialética apropriação/objetivação das significações produzidas
VII	Escrita técnico-crítica: projeto de TCC – (TCCP); Seções de Estudo Crítico: Encontro formativo (EF) 7 – Orientação coletiva do TCC	Produzir necessidades formativas; produzir significações sobre atividade de ensino; analisar a dialética apropriação/objetivação das significações produzidas
VIII	Escrita técnico-crítica: Relatório de TCC – (TCCR), Seções de Estudo Crítico: Encontro formativo (EF) 8 – Orientação coletiva do TCC	Produzir necessidades formativas; produzir significações sobre atividade de ensino; analisar a dialética apropriação/objetivação das significações produzidas

**Fonte:** Dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

É importante destacar, que embora os dados produzidos em determinados dispositivos não terem sido utilizados na análise, aqueles que foram contemplados, conseguiram captar as significações engendradas durante todo o processo. Isso ocorre, porque durante a formação mediada por categorias teóricas, as ações e operações desenvolvidas formaram uma unidade dialética no desenvolvimento do pensamento das participantes. Portanto, as operações realizadas no âmbito dessas ações, ao contemplarem a palavra plasmada na escrita e na fala trazem elementos importantes na direção da análise dos dados produzidos. Na subseção, a seguir, buscamos explicar como esse processo se constitui a partir dos núcleos de significação.

#### 4.5 Os procedimentos de análise dos dados

Na análise dos dados utilizamos os núcleos de significação propostos por Aguiar; Ozella (2013); Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar, Aranha e Soares (2021). O procedimento busca analisar o movimento do pensamento. Dessa forma, a utilização do termo significação é

[...]no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias. Por isso, também evidenciamos a necessidade radical do uso dos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e seus desdobramentos na psicologia sócio-histórica para sua efetivação. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 3).

Conforme os autores, os núcleos de significação ao vincular esses aspectos, não dicotomiza a análise da consciência, que de acordo com Vigotski (2001, p. 16), foi o erro crucial cometido pela psicologia tradicional, pois impediu o conhecimento “[...]dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.” Portanto, para o belarusso, essa separação impediu a análise do pensamento sobre a dimensão afetiva e volitiva. Dessa forma, existe uma relação dialética, ineliminável de interdeterminação entre essas dimensões que precisa ser considerada.

É precisamente com intuito de compreender e analisar esse movimento dialético de constituição do pensamento, que o procedimento, ao compreender a significação como unidade entre sentidos e significados colabora. É por possibilitar o processo de comunicação na sociedade, que o significado tem como característica uma maior estabilidade e generalidade. Contudo, Vigotski (2001, p. 465) adverte, que ao analisá-lo separado no léxico, “[...]é apenas uma pedra no edifício do sentido.” Portanto, é necessário sua análise em uma unidade dialética com os sentidos, os últimos

[...]embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes em nossa consciência, portanto são mais amplos que os significados. (Marques, Carvalho, 2017, p. 4).

Dessa forma, a significação empregada no procedimento busca evidenciar a unidade dialética entre aquilo que é próprio do sujeito, isto é, singular, mas que se constitui na relação dialética com o social. Trata-se então da compreensão de um indivíduo, que é formado no social. Dito de outra forma, esse sujeito guarda aspectos singulares, só nele presentes, mas que por sua vez, são históricos, formados no social.

Para Aguiar e Ozella (2015), no processo de apreensão das significações, é fundamental a compreensão dos aspectos qualitativos, das relações, determinações e contradições presentes nas formas de expressões da existência dos indivíduos, ultrapassando assim, o caráter fragmentado e unitário da análise e interpretação. Esse processo ocorre por meio da análise e interpretação. No processo de análise, a unidade é a palavra, compreendida como “[...] unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado.” Para os autores, a palavra com significado, são palavras articuladas em trechos que configuram um significado. Portanto, não se trata “[...] de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa.” (Aguiar, Soares, Machado, 2015, p. 62).

A análise de dados envolvendo os núcleos de significação envolve três momentos, que não significa passos ou etapas isoladas, mas uma perspectiva dialética de análise, que visa captar a totalidade das significações engendradas. Inicialmente são identificados os pré-indicadores relacionados a melhor compreensão do objeto da pesquisa, que são resultado das leituras flutuantes (Aguiar, Aranha, Soares, 2021), primeiras aproximações do material empírico. Nesse momento, ainda não há uma preocupação em categorizar os excertos. O que se busca no conteúdo das falas, são aspectos “[...]reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências.” (Aguiar, Ozella, 2013, p. 309). No Quadro 14, trazemos um exemplo da elaboração dos pré-indicadores presentes no *corpus* empírico.

**Quadro 15** - Exemplos de pré-indicadores

Pré-indicadores
[...]os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente, resultando no desinteresse pela aprendizagem. (Jane, PTCC, 2022).
Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos. (Margarida, EF8, 2022).
[...]a educação é uma ferramenta que colabora junto com outras esferas sociais para a promoção de condições viáveis para a sobrevivência dos indivíduos, para que assim sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida. Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo ele consegue compreender diversas problemáticas sociais e construir um pensamento crítico acerca dos questionamentos presentes no meio no qual estão inseridos. (Ncinha, RTCC, 2023).
[...]a educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma ação mediadora no centro da prática social. Portanto, essa prática visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agente sociais ativos e participativos. (Jane, RTCC, 2023).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

Os pré-indicadores foram selecionados a partir de sucessivas leituras sobre os dados produzidos. Destacamos nos excertos palavras em negrito, denominadas de “[...] unidades de análise, aquelas que compõem uma unidade de significação, ou seja, palavras inseridas em um contexto que as qualificam e, nessa condição, revelam algo específico do sujeito [...]”. (Aguiar, Aranha, Soares, 2021, p. 7).

Nesse momento inicial é importante destacar que a intenção não é realizar a categorização dos pré-indicadores selecionados. Contudo, como a seleção realizada levou em consideração o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, requer interpretação por parte do pesquisador. As significações selecionadas, ao expressarem a unidade entre pensamento e palavra, afeto e cognição, representam o movimento do pensamento ao longo do processo

formativo. Por isso mesmo, a preocupação não foi em selecionar verdades, acertos ou qualquer outro aspecto de caráter valorativo, mas o próprio processo de constituição das significações. No caso da pesquisa formação onto-crítica, essas significações também incluem a produção de necessidades formativas produzidas no desenvolvimento da intervenção.

No segundo momento do procedimento – formação dos indicadores – a leitura e releitura dos pré-indicadores é realizada a partir dos “[...]critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores[...]”. (Aguiar, Soares, Machado, 2015, p. 67). Essa articulação, permite a criação dos indicadores. Nesse processo, a identificação dos conteúdos temáticos é fundamental, como podemos observar no exemplo no Quadro 15.

**Quadro 16** - Exemplo de elaboração/identificação dos conteúdos temáticos

Pré-indicadores	Conteúdos temáticos
[...]os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente, resultando no desinteresse pela aprendizagem. (Jane, PTCC, 2022).	Descontextualização do currículo das escolas do campo
Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos. (Margarida, EF8, 2022).	Educação voltada para preparar para o ENEM;
[...]a educação é uma ferramenta que colabora junto com outras esferas sociais para a promoção de condições viáveis para a sobrevivência dos indivíduos, para que assim sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida. Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo ele consegue compreender diversas problemáticas sociais e construir um pensamento crítico acerca dos questionamentos presentes no meio no qual estão inseridos. (Nicinha, RTCC, 2023).	Educação dirigida para formação humana
[...]a educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma ação mediadora no centro da prática social. Portanto, essa prática visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agente sociais ativos e participativos. (Jane, RTCC, 2023).	Educação dirigida para formação humana

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

Os conteúdos temáticos presentes nos excertos acima, de acordo com Marques (2014, p. 147) “[...] se referem àquilo que está presente nos trechos discursivos selecionados, seja de forma direta, seja de forma velada. Ou seja, refere-se ao dito e o não dito, o revelado e o não revelado, ao que esses discursos indicam ou querem indicar.” O processo de identificação dos conteúdos temáticos, possibilita no trabalho com os dados produzidos na investigação, elaborar os indicadores, conforme Quadro 17.

Quadro 17 - Exemplo de elaboração dos indicadores

Pré-indicadores	Indicador
[...] <b>os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente, resultando no desinteresse pela aprendizagem. (Jane, PTCC, 2022).</b>	<i>Concepção de educação e currículo</i>
Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. <b>As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos. (Margarida, EF8, 2022).</b>	
[...] <b>a educação é uma ferramenta que colabora junto com outras esferas sociais para a promoção de condições viáveis para a sobrevivência dos indivíduos, para que assim sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida. Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo ele consegue compreender diversas problemáticas sociais e construir um pensamento crítico acerca dos questionamentos presentes no meio no qual estão inseridos. (Nicinha, RTCC, 2023).</b>	
[...] <b>a educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma ação mediadora no centro da prática social. Portanto, essa prática visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agente sociais ativos e participativos. (Jane, RTCC, 2023).</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

A elaboração dos indicadores expressa um novo patamar no processo analítico, no qual, são realizados agrupamentos dos pré-indicadores “[...]seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição[...]” (Aguiar, Ozella, 2013, p. 309). Conforme, os autores esses critérios não podem ser tomados de forma isolado, de modo que em um mesmo indicador os pré-indicadores podem ser aglutinados por um ou mais de um dos critérios. A nomeação dos indicadores deve representar a unidade da diversidade presente nas significações aglutinadas. No exemplo do Quadro 16, utilizamos um excerto da fala de uma das participantes na objetivação desse movimento.

Pelo agrupamento realizado, se chega a um conjunto de significações engendradas em uma organização que permite explicá-las em forma de síntese. O próprio nome atribuído ao indicador já expressa esse movimento. No exemplo, ao aglutinarmos falas de diferentes participantes, destacamos as significações produzidas mediadas pelas categorias teóricas presentes nos textos. Ao nomearmos o indicador com um excerto da significação de uma das participantes, buscamos evidenciar o movimento constituído no processo formativo em relação as significações aglutinadas.

O terceiro momento é a formação dos núcleos de significação, realizado após leitura dos indicadores e da identificação de seus conteúdos. Nesse movimento, os critérios utilizados para elaboração foram “[...]a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou

contraditórios [...]” (Aguiar, Ozella, 2013, p. 310). No Quadro 17, exemplificamos o processo realizado.

Quadro 18 - Exemplo de elaboração dos núcleos de significação

Pré-indicadores	Indicador	Núcleos de significação
<p>[...]os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente, resultando no desinteresse pela aprendizagem. (Jane, PTCC, 2022).</p> <p>Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos. (Margarida, EF8, 2022).</p> <p>[...]a educação é uma ferramenta que colabora junto com outras esferas sociais para a promoção de condições viáveis para a sobrevivência dos indivíduos, para que assim sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida. Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo ele consegue compreender diversas problemáticas sociais e construir um pensamento crítico acerca dos questionamentos presentes no meio no qual estão inseridos. (Ncinha, RTCC, 2023).</p> <p>[...]a educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma ação mediadora no centro da prática social. Portanto, essa prática visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agente sociais ativos e participativos. (Jane, RTCC, 2023).</p>	<p><i>Concepção de educação e currículo</i></p>	<p><i>Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo: “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente”</i></p>
<p>[...] o agronegócio se utiliza da água, pode estar prejudicando o acesso as pessoas aquela água, porque nem todo mundo tem acesso a água potável e quando se utiliza daquela água na irrigação por exemplo, por conta do agrotóxico, aquilo vai chegar no lençol freático e vai contaminar aquela água. Isso pode prejudicar tanto as pessoas mais próximas como pode ser levado a contaminação pelo curso da água, prejudicando outras pessoas, isso é uma implicação. (Margarida, EF7, 2022).</p> <p>Quando eles vão falar no racionamento de água, eles divulgam, fechem as torneiras, sendo que o agronegócio usa exageradamente. (Jane, EF7, 2022).</p> <p>Depois do questionário que aplicamos, iniciamos com uma roda de conversa, perguntando sobre os alimentos que eles consumiam. Eles interagiram bastante na aula, foi muito produtivo. Perguntamos sobre os alimentos mais consumidos e fomos montando uma lista no quadro. Identificamos que eles comem pouca fruta e quase nenhuma verdura, comem mais carboidratos. (Jane, EF7, 2022).</p> <p>As empresas alimentícias investem muito alto nas propaganda comerciais. Isto para promover seus produtos, não se importando com os prejuízos que este alimentos trarão a saúde das pessoas. Principalmente as de fast food, que fornecem produtos altamente gordurosos, com alto nível de açúcar e sal, contribuindo para desencadeamento da obesidade e outras inúmeras doenças. (Jane, TCCR, 2023).</p>	<p><i>A prática social para além da aparência</i></p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

A elaboração dos núcleos deve buscar plasmar em forma de síntese “[...] as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir

e agir. (Aguiar, Ozella, 2013, p. 310). Conforme os autores em tela, a construção dos núcleos representa uma abstração mais elaborada do *corpus* empírico produzido, no qual as partes constitutivas se articulam dialeticamente, em consonância com a teoria.

Ao término da análise dos núcleos é realizado o procedimento de análise internúcleo, constituído por meio da articulação entre os núcleos, “[...]considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles. (Aguiar, Aranha, Soares, 2021, p. 12). Consoante os autores, para que esse processo interpretativo possa se constituir como revelador das significações, criando zonas de inteligibilidade é necessário sua relação com outras pesquisas e produções teóricas da área.

No desenvolvimento da intervenção na formação inicial dos licenciandos na LEdoC, buscamos no processo formativo constituir significações da atividade de ensino dirigidas para formação humana. Esse processo, se desenvolveu como um constante devir, no qual necessidades formativas foram atendidas ao tempo que outras necessidades foram sendo produzidas e orientaram a continuidade do processo formativo. Na próxima seção apresentamos a planificação da pesquisa a partir da identificação das necessidades formativas engendradas como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa-formação onto-crítica.

## 5 PLANIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS

*O mundo objetivo e as suas leis interessam ao homem não por si mesmos, mas enquanto meio de satisfação de determinadas necessidades sociais. (Kopnin, 1978, p. 61).*

A epígrafe que abre esta seção, ratifica um aspecto ineliminável da atividade humana, a necessidade. É a necessidade que impulsiona a atividade humana, desde as imediatas, relacionadas a reprodução biológica do organismo, como as mediatas, consequência do progressivo afastamento das barreiras naturais (Lukács, 2018b) e da proeminência das determinações sociais. Na satisfação de necessidades, mesmo aquelas relacionadas a reprodução da vida, encontra-se o movimento de desenvolvimento do gênero humano, que ao satisfazer uma necessidade, produz outra. Nesse movimento, ocorre o afastamento das barreiras naturais, mediado pelo trabalho que transforma a natureza e transforma o ser humano, que outras necessidades são produzidas, daí a necessidade de conhecer a realidade, as legalidades naturais e sociais presentes.

Kopnin (1978) em epígrafe, ao colocar em destaque a relação entre aquilo que é produzido pela atividade humana e a necessidade que motivou, acentua a relação com a causa, para a objetivação estar corretamente relacionada a necessidade que a motivou. Nesse movimento, o conhecimento das legalidades, das condições para a objetivação da teleologia, ou seja, a correta relação entre causa e efeito, entre as propriedades dos fenômenos em interação, na ligação orgânica com o emaranhado de fatores contingenciais (Cheptulin, 1982), torna-se tarefa fundamental. Conforme Engels (2021) em epígrafe, as objetivações humanas buscam dar essa resposta as necessidades, objetivando-as. Portanto, na perspectiva do materialismo histórico-dialético o ser humano não é um ser apenas reativo e adaptativo ao meio, essa é uma característica relacionada a qualquer animal, o ser humano é um ser que responde (Lukács, 2018b), as necessidades surgidas na sua relação com a natureza em sociedade. Ao responder essas necessidades, ele vai conhecendo as legalidades naturais e sociais, transformando a natureza e o social ao tempo que também se transforma.

A ciência como atividade humana é um exemplo desse movimento de resposta as necessidades produzidas. O método, os procedimentos e instrumentos utilizados se configuram como meios necessários para assegurar as condições para responder à questão da pesquisa, atender aos objetivos, a necessidade que a impulsionou. As respostas por sua vez, têm a possibilidade de modificar aquilo que se conhece sobre o objeto investigado. No que se refere as pesquisas em educação desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético,

da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, ao produzir conhecimento teórico, como possibilidade para orientar a atividade de ensino. Portanto, a forma como se organiza a pesquisa, o processo de análise dos dados representa um aspecto fundamental na direção de revelar as determinações e relações presentes no objeto investigado, incidindo assim, na qualidade da objetivação empreendida.

Nesta seção, apresentamos a planificação do processo de análise dos dados dividido em três subseções. Na primeira, apresentamos o processo de análise das necessidades formativas, identificadas a partir dos dados produzidos nas ações e operações realizadas no bloco VI<sup>36</sup>. Na segunda subseção, analisamos a partir das necessidades formativas produzidas os pré-indicadores. Na última subseção, analisamos os indicadores e núcleos produzidos no desenvolvimento das ações e operações nos blocos VI, VII e VIII.

### **5.1 Produção e identificação das necessidades formativas**

De acordo com Martins (2019) a categoria necessidade vem sendo usada em pesquisas na educação desde a década de 1970, contudo é pouco desenvolvida sob a base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. A autora compreende necessidade como aquela que “[...]guia a atividade humana, e necessidades formativas como categoria metodológica essencial na realização da pesquisa formação com vistas a reflexão crítica. (Martins, 2019, p. 71). As necessidades formativas se situam no movimento de organização e planejamento da pesquisa formação, promovendo condições, que abrem possibilidades para transformação da prática pedagógica, para o vir a ser, o que por sua vez implica, compreender a relação das necessidades com a causalidade e casualidade. (Martins, 2019).

Na análise sobre o caráter polissêmico das necessidades formativas, Bandeira (2014) advoga por um significado que possa relacionar nos processos formativos, aspectos do passado, do presente, com possibilidades futuras. Assim, embasada no materialismo histórico-dialético, com objetivo de superar o caráter natural, físico e imediato presentes em algumas concepções, define necessidades formativas como “[...]produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.” (Bandeira, 2014, p.55).

As pesquisas de Bandeira (2014) e Martins (2019), dada sua fundamentação teórico-metodológica no materialismo histórico-dialético, apresentam importantes contribuições para a

---

<sup>36</sup> Ver Quadro 13.

utilização da categoria necessidade formativa na pesquisa-formação onto-crítica. Isso ocorre principalmente na compreensão da necessidade, organicamente ligada as categorias, causalidade, casualidade e possibilidades.

Na segunda seção desta tese, mais especificamente na subseção dos fundamentos filosóficos da formação humana histórico crítica, analisamos de forma introdutória a categoria necessidade na sua relação com casualidade, causalidade, realidade, possibilidade e liberdade. Apoiados nessas objetivações iniciais, buscamos nesta subseção, trazer mais determinações e relações na análise dessa categoria. Nessa direção, partimos da distinção entre carência e necessidade realizada por Ranieri (2004) na tradução dos Manuscritos Econômicos Filosóficos de Marx (2004).

Conforme o autor em tela, na produção desse texto, Marx (2004) utiliza carência (*Bedürfnis*) e necessidade (*Notwendigkeit*) com significados claramente distintos. Contudo, na tradução da obra para a língua portuguesa, Ranieri (2004) teve o cuidado de buscar relacionar esses significados atribuídos pelo filósofo alemão ao significado dessas palavras na língua portuguesa.

***Bedürfnis* é uma carência cuja base está posta na condição biológica do ser humano (comer, beber, dormir, habitar), o que a vincula a uma falta, assim como também a um desejo, ou seja, a carência se revela como um componente que, uma vez satisfeito, pode dar, inclusive, origem à positividade de novas carências, mais sofisticadas.** Por outro lado, justamente por causa dessa positividade, algumas vezes preponderou a opção por verter *Bedürfnis* por necessidade, ao invés de carência, uma vez que, **em português, soa estranho esperar que carências possam ter um conteúdo positivo.** Porém, na penúltima parte do terceiro [caderno] dos Manuscritos, “Propriedade privada e carências”, o leitor notará que a opção de verter *Bedürfnis* por carência generalizou-se pelo texto inteiro, a fim de que se tornasse manifesta justamente a insistência de Marx em estabelecer, a partir de uma exposição das carências humanas, a insuficiência da reflexão teórica da economia política sobre o trabalho humano, elemento este que, para ela, não passa de mais um componente da produção. Por sua vez, ***Notwendigkeit* está vinculada à necessidade lógica, oposta à contingência, que aparece como possibilidade efetiva de realização a partir da satisfação histórica das carências.** (Ranieri, 2004, p. 16-17, grifo nosso).

O excerto esclarece aspectos essenciais para deslindar a importância da distinção da categoria necessidade do significado de carência na pesquisa-formação onto-crítica. O primeiro aspecto, diz respeito a existência de aspectos positivos no termo carência (*Bedürfnis*) utilizado pelo filósofo alemão, relacionado ao movimento de satisfação de uma carência, quando faz surgir outra carência mais elevada. Contudo, o autor ressalta, que na língua portuguesa, carência não apresenta significado positivo. Assim, na tradução, optou por usar o termo necessidade, quando o filósofo alemão fazia referência a carências (*Bedürfnis*), que produziam carências mais desenvolvidas.

Para demarcar o caráter negativo do termo carência na língua portuguesa, na tradução do Caderno III, Ranieri (2004) usa o termo para ratificar a crítica de Marx (2004) a economia política, que via no trabalho humano apenas mais um componente da produção. Para o filósofo alemão essa análise é equivocada, uma vez que o trabalho funda o ser social, na satisfação de carências biológicas, que criam necessidades mais desenvolvidas.

No que se refere a necessidade (*Notwendigkeit*), em Marx (2004) o significado se relaciona as condições, as legalidades naturais e sociais (necessidade lógica) para algo se desenvolver, quando as carências (necessidades biológicas) já estão satisfeitas. De acordo com Ranieri (2004) o filósofo alemão ao usar necessidade (*Notwendigkeit*), queria demarcar claramente sua crítica a concepção de trabalho da economia política.

É evidente por si mesmo que a economia nacional **considere apenas como trabalhador o proletário**, isto é, aquele que, sem capital e renda da terra, **vive puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato**. Ela pode, por isso, estabelecer a proposição de que ele, **tal como todo cavalo, tem de receber o suficiente para poder trabalhar**. Ela não o considera como homem no seu tempo livre-de-trabalho [...]. (Marx, 2004, p. 30, grifo nosso).

Ao compreender o trabalho humano como um simples componente da produção na sua forma geral, de um trabalhador abstrato, a economia política não leva em consideração sua dimensão ontológica, apenas é considerado a produção do mais valor, ou seja, apenas as necessidades para a reprodução desse trabalho deveriam ser asseguradas. Por isso mesmo, não havia preocupação em atender as necessidades cada vez mais sociais produzidas com o desenvolvimento das forças produtivas. Para Marx (2004), essas necessidades que surgem na satisfação das carências biológicas não são precisamente “[...] materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural.” (Ranieri, 2004, p.14).

Dessa análise, entendemos que utilizar necessidade na língua portuguesa, ao invés de carência evita sua compreensão relacionado a falta, algo limitado ao imediato e ratifica seu caráter mediato relacionado ao reflexo consciente do devir da atividade humana. Portanto, o fato da satisfação das necessidades imediatas ocorrer ou não em nossa sociedade, é contingencial, é relacionado a forma como os indivíduos se organizam na produção da sua existência objetiva, uma vez, que enquanto possibilidade, pelo desenvolvimento das forças produtivas alcançados no decurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, já

teríamos as condições dessa possibilidade potencial se tornar uma possibilidade realizada<sup>37</sup>. (Cheptulin, 1982).

É por isso que a necessidade (*Notwendigkeit*) em Marx (2004) é oposta a contingência, é necessidade lógica, ou seja, compreensão das legalidades sociais e naturais, que asseguram as condições possíveis para satisfação de necessidades cada vez mais desenvolvidas. O fato de se oporem as contingências, não significa que na categoria necessidade não exista uma relação orgânica de interdeterminação entre necessidade e casualidade (Cheptulin, 1982). O que se pretende demarcar é que essas contingências precisam ser conhecidas de forma lógica, nas suas legalidades, pois “[...] como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, das tendências necessárias.” (Cheptulin, 1982, p. 251).

Para Engels (2015), o conhecimento das leis naturais e sociais contribui para a práxis transformadora humana. Dada a complexidade alcançada pelo gênero humano, a educação formal pode colaborar na direção desse conhecimento. Isso coloca importância para a formação inicial docente na LEdoC, na direção de constituir processos formativos dirigidos para formação humana, para compreensão da realidade para além da aparência. As tendências necessárias que precisam ser compreendidas nesse processo, configuradas na relação orgânica de interdeterminação entre casualidade e necessidade, situam-se no âmbito da relação singular-particular-universal, conforme analisamos na segunda seção desta tese. O que confere entender os rebatimentos das reformas neoliberais na política educacional, nos sistemas de ensino, nos currículos escolares, na formação docente, que representam as condições para o funcionamento da LEdoC.

Dentre outros aspectos, esses elementos configuram-se como condição para consolidar processos formativos dirigidos para formação humana na LEdoC. Entretanto, esses elementos não podem se desvincular da compreensão da relação conteúdo-forma-destinatário, da apropriação dos conceitos científicos, da relação entre os fundamentos da EdoC e de teorias que defendam o ensino escolar a partir desses pressupostos, como condição para erigir projetos formativos dirigidos para formação humana. É esse conhecimento das tendências necessárias, que representam as condições a serem produzidas para atenderem necessidades humanas cada vez mais complexificadas. As objetivações humanas que satisfazem suas necessidades,

---

<sup>37</sup> O fato do Brasil ser uma das maiores produtoras de grãos e exportadoras de carne do mundo, exemplifica que a questão não é o desenvolvimento das forças produtivas, mas o como ou para quê produzir, se para atender as necessidades do mercado, do lucro ou as humanas.

dependem de uma correta antecipação na mente dessas legalidades. Isso significa, que “[...]a teleologia apenas na interação aqui indicada com a causalidade, apenas como momento de um tal complexo somente existente no ser social, pode alcançar um ser real.” (Lukács, 2018b, p. 298). Esse movimento por sua vez, permite a compreensão daquilo que pode se configurar como possibilidade realizada (Cheptulin, 1982) na sua relação com a liberdade e o conhecimento das legalidades sociais e naturais (Engels, 2015), como escolha entre alternativas (Lukács, 2018), somente possível por meio da ineliminável relação entre necessidade-possibilidade-liberdade.

É na direção dessa compreensão que a utilização da categoria necessidade formativa vai ao encontro do vir a ser (Martins, 2019), da possibilidade de desenvolvimento de atividades volitivas (Bandeira, 2014) na pesquisa-formação onto-crítica. Nessa perspectiva, as necessidades formativas emergem como necessidades mediadas, movente e movido do processo de socialização. Esse aspecto lhe confere um caráter histórico, cambiante. Ou seja, sua satisfação permite superar a coetaneidade na qual estão inseridos os indivíduos ao nascerem, imprimindo-lhes características contemporâneas (Saviani, 2016), nas quais a educação escolar contribui como possibilidade de inserção dos indivíduos de forma crítica na sociedade.

Na pesquisa-formação onto-crítica desenvolvida nesta tese, as necessidades formativas foram produzidas ao longo do processo formativo. É importante destacar, que pelo fato do planejamento inicial demarcar o início da pesquisa para o Bloco V, as significações presentes nos dados produzidos no Bloco VI já objetivam resultados do movimento inicial desse processo formativo. Isso significa, que as necessidades formativas que utilizamos como ponto de partida, já expressam o movimento de necessidades produzidas a partir de necessidades satisfeitas, do movimento interdeterminado de formação e produção de dados, característica da pesquisa-formação onto-crítica.

Para a identificação das necessidades formativas, utilizamos como fundamentação o movimento realizado por Martins (2019), que parte da definição de eixos norteadores. Conforme a autora, essa definição leva em consideração a recorrência com que aparecem nos dados produzidos e a sua relação com o objeto de pesquisa investigado.

Com base nesses eixos, e após análise das falas, agrupamos as necessidades formativas identificadas nas significações das participantes com seu respectivo conteúdo temático. Nessa análise, utilizamos os dados produzidos no relatório da intervenção do tempo comunidade (RITC) e no diário formativo (DF), dispositivos de produção de dados presentes nas ações de ETC e NC respectivamente. No Quadro 14 abaixo, apresentamos exemplos de necessidades formativas identificadas no bloco VI e utilizados como ponto de partida para o planejamento das ações e operações desenvolvidas nos bloco VII.

Quadro 19 - Identificação das necessidades formativas

Significação	Conteúdo temático
[...] <b>não existem mais escolas em comunidades rurais</b> , desse modo, não havendo a relação teoria prática, pois, se torna impossível a associação do alunado com o meio campesino. <b>As instituições escolares estão limitadas apenas as sedes dos municípios, o que dificulta a permanência dos alunos nas escolas</b> , com isso, surge a <b>necessidade de adequar as metodologias, a realidade em que os docentes estão imersos</b> . (Nicinha, RPITC, 2022).	Necessidade formativo em relacionar aspectos da formação com a realidade do fechamento de escolas do campo.
Para realização do estágio, foi elaborado uma sequência didática (SD) a ser aplicada no oitavo ano. Essa atividade está fundamentada na pedagogia histórico crítica e nos fundamentos da educação do campo. Essa é uma experiência nova, <b>elaborar e desenvolver uma SD está sendo outro grande desafio, principalmente na parte que preciso estabelecer uma relação entre conteúdo ministrado em sala e realidade do aluno</b> . (Kátia, DF2, 2022).. (Kátia, RPITC, 2022).	Necessidade formativa de relacionar conteúdos com a realidade dos alunos que incluem pessoas do campo e da cidade.
No que se refere à Pedagogia Histórica Crítica (PHC) e a educação no campo, <b>senti bastante dificuldade na construção da sequência didática, pois além de precisar usar a criatividade para conciliar os conteúdos presentes na SD, precisei analisar a realidade da escola e dos alunos, para sua aplicabilidade</b> , intencionando a participação dos alunos, atingindo os objetivos propostos em cada SD, <b>destacando qual a importância do meio ambiente para o sistema respiratório humano</b> . (Margarida, DF2, 2022).	Necessidade formativa de relacionar conteúdos com a realidade dos alunos que incluem pessoas do campo e da cidade.
A Pedagogia Histórico Crítica articulada a Educação do Campo propõe que o docente conheça e compreenda a prática social dos alunos, sabe-se que <b>a prática social é vivenciada de forma distinta por professores e estudantes. Os docentes possuem uma visão superficial, denominada de visão sintética, os discentes compreendem de forma sincrética, pois os mesmos são oriundos do campo</b> e estão inseridos na realidade campesina, possuindo uma percepção empírica. (Jane, DF2, 2022).	Necessidade formativa em relação a compreensão do aluno concreto e das condições objetivas que o determinam.
Para contextualizar com a prática social, <b>selecionei o assunto sobre Sistema Urinário</b> , pois <b>foi identificado na comunidade um problema que está relacionado com a utilização de poços caipiras (cacimbão) que não possuem água com padrão ideal de consumo</b> . Isso acontece devido a <b>grande quantidade de moradias na região, que contaminam as águas subterrâneas na construção de foças sépticas deixando a água impura, ocasionando vários prejuízos a saúde</b> . (Kátia, RPITC, 2022).	Necessidades formativas relacionadas a compreensão das determinações e relações para além da aparência;

Fonte: Dados empíricos da pesquisa-formação onto-crítica

As necessidades formativas das participantes, expressam seu caráter mediado, ou seja, engendrados a partir das condições proporcionadas no processo formativo. Isto é, foram produzidas com o indivíduo em atividade (Leontiev, 2004), na necessidade de intervir na realidade a partir da atividade de ensino que deveria ser desenvolvida inicialmente no PITC no estágio.

Essa necessidade, articulou-se a outra necessidade surgida a partir da atividade de estágio que iria ser desenvolvida no bloco VI. Por ser, a primeira experiência na regência de sala de aula das participantes da pesquisa, produziu novas necessidades formativas que até então não eram reconhecidas no processo formativo vivenciado em outras atividades do curso. Ao intervirmos com a elaboração da SD mediada por categorias teóricas presentes nos textos

trabalhados na formação, promovemos ao orientar o planejamento, o atendimento dessas novas necessidades formativas relacionadas a realização da atividade de ensino. Contudo, no movimento formativo, de satisfazer essas necessidades, outras necessidades formativas foram produzidas.

Dessa forma, a identificação das necessidades formativas no bloco VI, nos possibilitaram planejar o processo formativo no bloco VII<sup>38</sup>. Na sequência do desenvolvimento do processo formativo, essas necessidades formativas identificadas foram encaminhadas, ao tempo que outras foram produzidas. Esse movimento do processo formativo realizado na formação inicial, denota que a atividade docente é atravessada por um constante devir, um vir a ser impulsionado pela própria natureza da atividade de ensino que realiza, da sua constituição imbricada a atividade de estudo.

Isso significa, que a atividade de ensino realizada pelo professor, só se efetiva nas suas máximas possibilidades na inter-relação com a atividade de estudo. Ou seja, para desenvolver sua atividade profissional, o professor precisa estar preparado. Na formação inicial esse processo é mais evidente, ou pelo menos melhor identificável, mas é algo ineliminável em toda a trajetória profissional docente. Na próxima subseção, apresentamos a organização do corpus empírico em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

## **5.2 Do movimento intranúcleo aos internúcleos: o processo de análise dos dados**

Conforme explicamos no Quadro 13, os núcleos de significação foram construídos com base no *corpus* empírico produzidos a partir das ações e operações objetivadas nos seguintes dispositivos: relatório da intervenção do tempo comunidade (RITC), diário formativo (DF), encontros formativos (EF) projeto de TCC (TCCP), e relatório de TCC (TCCR). Foram selecionados ao todo 168 pré-indicadores, que após identificação dos conteúdos temáticos, foram aglutinados em 13 indicadores.

Uma vez definido os indicadores, foi realizado novo agrupamento para formação dos núcleos de significação. Em face da quantidade de dados produzidos, apresentamos a relação completa de pré-indicadores, com seus respectivos indicadores e núcleos nos apêndices desta tese. Dessa forma, a título de exemplo, apresentamos no Quadro 20 a seguir, um exemplo de pré-indicador em cada indicador. Os indicadores por sua vez, estão aglutinados compondo os dois núcleos produzidos a partir do corpus empírico da pesquisa.

---

<sup>38</sup> Ver Quadro 10.

Quadro 20- Composição dos núcleos de significação

Indicadores/Pré-indicadores	Núcleos de significação	
<p align="center"><b><i>Vivências na educação básica</i></b></p> <p>[...]no meu ensino médio não tive aula de física, e de química o professor faltava muito, e quando comparecia, suas aulas eram apenas leitura do livro e tentar responder a atividade a partir da leitura. Resumindo, não tive uma boa aprendizagem nessas disciplinas, o que dificultou a compreensão dos conteúdos estudados na universidade[...] (Jane, DF1, 2022).</p>	<p align="center">As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo: “ desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios”</p>	
<p align="center"><b><i>Ingresso e experiências na formação inicial</i></b></p> <p>Desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios, dentre eles, dá conta de tanto conteúdo, provas e trabalhos, seminários entre outros, em tão pouco tempo, considerando que o curso de licenciatura em educação do campo acontece em regime de alternância com carga horária reduzida, em relação aos cursos de licenciatura regular [...]. (Jane, DF1, 2022).</p>		
<p align="center"><b><i>Expectativas em relação ao estágio</i></b></p> <p>I...ja escola que havia sido realizado o estágio de observação no período anterior estava com as atividades paralisadas devido à greve dos servidores da educação. Fiz contato com outra escola, sendo bem recepcionada e apresentada ao professor de ciência [nome do professor], que prontamente se colocou a disposição, aceitando a proposta de ser meu professor supervisor do estágio. Em seguida, me apresentou seu horário escolar, conversamos a respeito dos conteúdos e turmas que ministrarei aula. Por ser meu primeiro contato com a sala, o professor me tranquilizou quanto aos meus medos e ansios, deixando-me bastante à vontade. No entanto, não foi o suficiente para remover minha preocupação, ansiedade e insegurança, por não conhecer a realidade da escola e dos alunos, a qual ia me deparar. (Margarida, DF1, 2022).</p>		
<p align="center"><b><i>A realidade da escola no PITC</i></b></p> <p>Ao observar a escola e as turmas que serão aplicadas a atividade, vejo que poucos estão inseridos no contexto rural, pois a escola também atende alunos da zona urbana. O 8º ano está dividido em A e B. Na primeira turma, 95% dos alunos moram na zona urbana, conhecem poços caipira, mas não tem contato com a água desses poços. A segunda turma é formada em sua maioria por alunos que moram na comunidade e vivem essa realidade. (Kátia, RPITC, 2022).</p>		
<p align="center"><b><i>Desenvolvimento da atividade de ensino na aplicação da SD no PITC</i></b></p> <p>Inicialmente, pedi para que a gente fizesse uma roda utilizando apenas as cadeiras, em seguida lancei algumas perguntas, a primeira foi: Vocês têm ou já tiveram contato com plantas? Ao lançar essas perguntas, me surpreendi com as respostas deles, pensei que eles fossem ficar tímidos, ou apenas dizer que não sabiam ou queriam falar. Eles relataram sobre o contato com as plantas que eles têm ou tiveram, onde aconteceu e acontece esse contato, uns disseram na casa dos avós, tios, em casa ou na escola, daí começaram a emendar os assuntos lembrando de situações que vivenciaram ao subir em uma árvore, ao brincar perto de uma, como no balanço, saudade dos parentes, enfim, várias lembranças boas começaram a surgir. Para não fugir do assunto, fiz outra pergunta a eles, que foi sobre a importância das plantas, e o que eles entendiam sobre elas, matas, florestas e outros elementos que a compõe? (Ncinha, RPITC, 2022)</p>		
<p align="center"><b><i>Reflexões sobre a atividade de ensino realizada no PITC</i></b></p> <p>Esse processo de elaboração colaborou de forma positiva na organização das aulas para o estágio, mostrando a importância de contextualizar o conhecimento científico com a realidade dos alunos. Pois trazer o conhecimento de uma maneira mais clara, e mais próximo do cotidiano deles, faz com que eles entendam que o estudo de ciências não é um “bicho de sete cabeças”, mais sim a explicação de tudo que acontece ao nosso redor e dentro do corpo de cada ser vivo. (KÁTIA, RPITC, 2022)</p>		
<p align="center"><b><i>Concepção de educação e currículo</i></b></p> <p>...ja educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma ação mediadora no centro da prática social. Portanto, essa prática visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e</p>		<p align="center">Possibilidades realizadas as e possíveis práticas</p>

no mundo, transformando-os em agentes sociais ativos e participativos. (Jane, RTCC, 2023).
<i>A escola e os alunos do ensino médio</i>
[...]a escola deve estar preparada para receber essa modalidade de ensino, no qual, está voltada para jovens e adultos que são frutos da desigualdade socioeconômica, e para isso a escola precisa proporcionar um ambiente que seja atrativo e que estimule esse indivíduo a buscar cada vez mais o conhecimento e o desejo de permanecer em sala. (Kátia, RTCC, 2023).
<i>O papel do docente na organização da atividade de ensino no ensino médio</i>
Durante a primeira aula da SD eles colocaram isso, <b>daí perguntei, o agrotóxico vai poluir só o solo? Ou vai poluir outras coisas, vai matar os animais? A partir daí eles viram de forma mais consciente a contaminação e perguntei o que eles podem fazer para intervir.</b> O que eles poderiam fazer no uso do agrotóxico na cultura, no dia a dia. Eles disseram <b>que é a conversa, a conscientização.</b> Eu perguntei se a conversa era suficiente, se a pessoa muda os hábitos. <b>Eles responderam que nem sempre eles mudam,</b> pois tem uma resistência, por conta dos métodos que eles utilizam para cultivar a terra. Então <b>é uma forma de agir</b> para integrar eles e fazerem essas intervenções, <b>conhecer as formas para evitar contato com alguma doenças.</b> (Margarida, EF7, 2022).
<i>As categorias teóricas mediando as ações desenvolvidas na atividade de ensino</i>
Em seguida foi mencionado a importância do consumo de alimentos saudáveis, para prevenção e tratamento destas doenças, porém alertando que devem atentar-se a porção correta, indicada pela pirâmide alimentar, tendo em vista, ser um gráfico que fornece informações para adquirir uma alimentação saudável e equilibrada. Durante a explicação notamos que os alunos não sabiam informar quais os sintomas e forma de tratamento dessas doenças, exceto do colesterol. Então através da instrumentalização acendeu-se novamente a catarse, pois partiram do conhecimento empírico adquirido em sua realidade para o conhecimento sistematizado mais amplo, apropriando-se dos elementos culturais, mediado pelo professor, elevando assim a qualidade do saber, pela formação da consciência. (Jane, TCCR, 2023).
<i>A atividade de ensino e o desenvolvimento dos alunos do ensino médio</i>
Ao final das apresentações, houve um momento de reflexão das ações relacionadas ao conteúdo de alimentação saudável. Nesse movimento, surgiu por parte dos alunos a ideia de realizar um projeto, que seria a construção de uma horta comunitária nas dependências da escola. Isso demonstra de forma explícita a catarse. Ou seja, por meio da articulação entre os momentos da PHC, aconteceu a transformação do pensamento e da postura dos alunos mediante uma problemática social. (Nicinha, TCCR, 2023).
<i>Reflexões sobre o processo formativo na LEdoC</i>
Outro aspecto que podemos levar em consideração com a aplicação da sequência didática a partir a PHC, está relacionado a contribuições para nossa formação como futura professora da educação do campo. Posso atribuir como contribuição a minha formação, o fato de conseguir indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente. (Kátia, TCCR).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados produzidos na pesquisa-formação onto-crítica

O processo de seleção dos pré-indicadores e de elaboração dos indicadores exigiu repetidas leituras, do *corpus* empírico produzido na pesquisa. É importante mais uma vez destacar, que as escolhas aqui objetivadas já traduzem o processo de interpretação dos dados, orientado pelo objeto e objetivos da pesquisa e fundamentado nos pressupostos teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético. Após o processo de análise e discussão dos núcleos de significação

elaboramos uma síntese do processo no movimento denominado internúcleos, exposto na figura a seguir.

Figura 8 - Movimento internúcleos



Fonte: Produzido pelo autor

A figura acima é formada por formas geométricas que buscam representar de maneira análoga, o movimento do pensamento na formação dos pré-indicadores ao internúcleo. Os quadriláteros maiores, posicionados na vertical com contornos pontilhadas, representam os pré-indicadores. A partir desse processo foram formados os indicadores, representados pelos quadriláteros menores nas cores magenta e ciano, que por sua vez formam os núcleos, nomeados nos pentágonos.

O movimento de junção desses núcleos formam o círculo interno, composto por dois semicírculos que ao se expandirem formam o círculo externo em azul. Ou seja, a nova cor formada é resultado da unidade da mistura entre as cores dos núcleos magenta e ciano.<sup>39</sup> Portanto, a formação de pré-indicadores em indicadores e estes em núcleos, assume uma paleta de cores específica, determinada pelos objetivos e o objeto da investigação em curso. O

<sup>39</sup> Tomamos como referência o sistema de cores mais desenvolvido utilizado na indústria gráfica – CMYK – que representa as iniciais das cores em inglês ciano, magenta e amarelo. A letra K, refere-se à utilização da cor preta como chave (*key-black*) para formação de novas cores a partir da inserção do pigmentos no papel. (Alves, 2016).

internúcleo por sua vez, forma-se no movimento de captar a síntese das significações. Ou seja, a totalidade que

[...]não coincide com a totalidade do real, com o mundo. O ato do pensamento destaca da totalidade do real, mediante um recorte real ou “ideal” aquilo que é chamado do ‘objeto do pensamento’. Um tal produto abstrato do pensamento não apresenta nada mais misterioso que um produto da ação prática. (Lefebvre, 1991, p. 112).

Portanto, a totalidade que o processo investigativo permite compreender, refere-se ao recorte investigado, ao objeto da pesquisa. Ou seja, está circunscrita no âmbito de totalidades parciais. Essas, por sua vez, “[...] possuem dinamicidade endógena e exógena. Por serem atravessadas pela negatividade, possuem um auto movimento, articulando-se a outras estruturas totais através de múltiplas mediações”. (Pontes, p. 75)

No que se refere as articulações estabelecidas da totalidade abstraída a partir da pesquisa desenvolvida está a mediação com outras pesquisas e com as categorias teóricas. Com efeito, na ação prática realizada no desenvolvimento dessa tese, ao estabelecermos relações e determinações mediadas pelas categorias teóricas presentes na realidade, com a produção teórica sobre o objeto de estudo, engendrou a unidade plasmada em forma de síntese.

Tal, movimento objetivado no internúcleos, aproxima-se de forma análoga<sup>40</sup> ao processo de pigmentação de um papel. Nesse processo, as cores são formadas no momento que saturam o papel com pigmentações. Ao se juntarem essas cores formam outras cores. Isso significa, que na análise das significações mediadas pelas categorias teóricas que possibilitam revelar sua constituição, as determinações e relações presentes vão acrescentando tonalidades na cor síntese revelada no azul. Essa cor ao ser decomposta, apresenta pigmentos de todas as cores que a formaram.

Portanto, os objetivos, o objeto investigado, assim como as categorias teóricas utilizadas no processo de análise dão o colorido ao real, ou seja, concretiza-o no pensamento. Tal processo, evidencia, que no movimento dialético do real, o que se apresenta como síntese da totalidade é unidade do diverso. Portanto, ao utilizarmos os núcleos de significação buscamos explicar as mediações presentes na constituição dessa diversidade, como unidade na totalidade.

---

<sup>40</sup> O recurso da analogia é utilizado consoante Vigotski (1991), ao propor o método instrumental para estudo da consciência em analogia ao instrumento de trabalho analisado por Marx. Ou seja, ao compararmos o processo de abstração na produção do internúcleo com a formação de cores ao misturar pigmentos no papel, não queremos estabelecer uma relação de identidade com o processo de relação entre as categorias teóricas e a análise dos núcleos na síntese do internúcleos.

## 6 FORMAÇÃO INICIAL NA LEdoC DIRIGIDA PARA FORMAÇÃO HUMANA: entre a síncrese e a síntese da atividade de ensino na LEdoC

*Mas é precisamente assim que a essência, oculta dentro do fenômeno, vem refletir-se em nós e para nós. E nossa reflexão consiste em levar em conta esse fenômeno, para ultrapassá-lo e atingir – através dele – a essência. Assim, uma palavra, um gesto, um esgar de alguém me surpreendem; reflito sobre esse detalhe aparentemente insignificante. Se me ativesse à constatação imediata, a aparência nada mais seria para mim, que uma aparência. Mas, refletindo sobre ela, atinjo através dela – considerada como "fenômeno" – aquilo que é essencial no indivíduo em questão. (LEFEBVRE, 1991, p. 217).*

O objetivo geral desta tese foi analisar, em contexto de pesquisa-formação, o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para formação humana. Nesta seção, analisamos os núcleos de significação construídos a partir do corpus empírico produzido na pesquisa-formação onto-crítica. Nessa análise, buscamos deslindar as significações constituídas no processo de intervenção realizado.

No alcance desse propósito, a palavra como unidade do pensamento e da linguagem, deve ser analisada, como nos alerta Lefebvre (1991), em epígrafe, para além da sua aparência fenomênica, buscando analisar as zonas de sentido. Nessa direção, os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica cumprem função decisiva.

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (Vigotski, 2000, p. 129).

São esses fundamentos, que possibilitam adentrar de forma mais profunda nas significações produzidas na pesquisa. De igual forma, por se tratar de um processo formativo fundamentado em uma perspectiva de formação humana histórico-crítica, as mediações realizadas a partir das categorias teóricas, buscaram desenvolver significações da constituição da atividade de ensino dirigida para formação humana. Assim, a pesquisa-formação onto-crítica abre a possibilidade de produção de dados sobre os processos formativos ao tempo que forma. Portanto, nesse processo, pretende-se avançar de uma visão caótica – sincrética – para o concreto pensado – síntese de múltiplas determinações e relações.

Organizamos esta seção em quatro subseções. Nas três primeiras, analisamos os núcleos de significação construídos a partir do *corpus* empírico produzido na pesquisa, na última, por meio do processo de internúcleo, o movimento é de síntese entre os núcleos analisados.

### 6.1 As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo: “desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios”

Neste primeiro núcleo, as significações estão aglutinadas em seis indicadores – Vivências na educação básica; Ingresso e vivências na formação inicial; Expectativas em relação ao estágio; O planejamento do PITC e a realidade das escolas do estágio; Desenvolvimento da atividade de ensino na aplicação da SD no ensino fundamental e Reflexões sobre a atividade de ensino realizada no PITC.

Para compreender a relação da significação com a dialética objetividade e subjetividade de acordo com Marques e Carvalho (2018, p. 25) é necessário, em primeiro lugar, compreender que o ser humano “[...]na sua relação com a realidade, se apropria do que já existe (realidade objetiva), e cria uma nova realidade (realidade subjetiva), que se torna objetiva, à medida que esse homem entra em atividade”. É necessário também, consoante as autoras, entender que a realidade é natural e socio histórica. Na primeira, apesar de não ser criada pelo ser humano é por ele alterada, recriada e transformada. Na segunda, como produto histórico da atividade humana, contribui para definir o espaço ocupado pelos indivíduos na sociedade. Por último, as autoras argumentam que as significações se relacionam com a realidade por meio das mediações “[...]que estão no plano concreto (realidade objetiva) e simbólico (realidade psicológica, subjetiva), pois tanto a realidade concreta afeta os homens quanto a significação que se produz sobre ela”. (Marques e Carvalho, 2018, p. 25, grifo nosso). Portanto, consoante as autoras, os afetos constituem e são constituídos nas relações sociais, que por sua vez, medeiam e são mediadas pelas significações.

No primeiro indicador – **Vivências na educação básica** – aglutinamos as significações constituídas no processo formativo das participantes antes de entrarem na licenciatura. Nessa direção, é importante compreendermos consoante Garcia (1999, p. 112, grifo nosso), que a formação docente

[...]abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente,

de acordo com Feiman, 1983), as quais representam **exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas**, etc, específicas e diferenciadas.

Isso significa, que antes mesmo da formação inicial, os futuros docentes, passam por processos formativos (pré-formação), que de certa forma, determinam suas histórias de vida e, conseqüentemente, a própria constituição da identidade profissional, o que inclui as significações da docência engendradas durante a educação básica. Representa também, que essa pré-formação desenvolvida na educação básica, como o próprio nome denota, deve assegurar conhecimentos básicos, que Garcia (1999) denomina de exigências. Ao ingressarem na formação inicial, outras exigências são postas, o que produz outras necessidades formativas.

No entanto, estudos têm demonstrado (Locatelli, Diniz-Pereira, 2019) que os alunos das licenciatura são aqueles com desempenho acadêmico mais baixo. Entre outros aspectos, essa realidade representa, que não foram criadas condições para o desenvolvimento desses alunos. No caso da LEdoC, como o processo seletivo é direcionado para a população camponesa, historicamente excluída de processos formativos de qualidade na educação básica, as condições objetivas que condicionam esse baixo desempenho estão presentes desde os primeiros anos de escolarização, como podemos observar na significação a seguir.

No decorrer da minha formação básica, **deparei-me com muitas dificuldades, pois sou oriunda de uma comunidade rural ribeirinha** localizada [nome do município], que tirava seu sustento da agricultura familiar e da Pesca. **Frequentei uma escola, feita de taipa e coberta de palha, com sala multisseriada sem merenda e transporte escolar**, lá cursei a primeira série. No ano seguinte, **mudei-me com minha família para a comunidade** [nome da comunidade e da cidade], **em busca do progresso, melhor acesso à educação, à saúde e os outros serviços sociais. Fui matriculada na** [nome da escola], **na qual não consegui acompanhar a segunda série do ensino fundamental**, pois me deparei com uma escola bastante diferente da que frequentava, quanto aos conteúdos e exigências, **sendo orientada a repetir a primeira série, pois não estava conseguindo acompanhar a segunda**. (Margarida, DF1, 2022).

A significação de Margarida expressa como as condições objetivas afetam os indivíduos, seu desenvolvimento. No caso da participante, expressa logo nos anos iniciais do seu processo de escolarização, a precarização em relação as condições básicas para o desenvolvimento de um processo formativo. Esse fato, comprova-se, quando Margarida muda de cidade, ao se deparar com outra estrutura, mesmo no meio rural, não consegue, acompanhar o nível do ensino.

Se há diferença na qualidade da educação entre escolas localizadas em diferentes contextos rurais, essa diferença pode se acentuar na comparação com escolas localizadas na no

meio urbano. No percurso formativo na educação básica, Kátia alternou sua trajetória entre escolas localizadas entre esses dois contextos<sup>41</sup>. Essa vivência, permitiu conhecer a realidade de escolas dessas diferentes localizações e fazer comparações entre as condições objetivas presentes nas duas realidades.

**Desde o início estudei em escola pública, até a 5ª série fiz em escola da zona urbana. No ano de 2001 tive que morar na zona rural de Teresina, tendo que estudar em escola do campo.** A escola atende até hoje pessoas que moram tanto na zona urbana quanto rural. Com isso **conclui o ensino fundamental em escola do campo.** (Kátia, DF1, 2022).

Por fazer parte das duas realidade, **escola rural e escola urbana**, posso afirmar que **ambas possuem suas dificuldades. A escola da minha comunidade**, por mais que tentasse fazer o possível para ajudar a todos, **sua estrutura física não era a ideal**, assim como a maioria das escolas da zona rural **não tinha laboratório, quadra de esporte, transporte escolar** dentre outras coisas. **A qualidade do ensino também não ajudava**, mesmo diante das dificuldades conclui o ensino fundamental. (Kátia, DF1, 2022)

Novamente fui morar da zona urbana, **fiz 1º e 2º ano do ensino médio na escola da cidade, tive bastante dificuldade, pois vinha de um ensino debilitado**, tive queda no rendimento escolar, e dificuldade para compreender os assuntos. **Retornei à comunidade e conclui ensino médio.** Diante dessa realidade, **não me senti confiante para ingressar em um curso superior e passei dez anos após a conclusão do ensino médio sem estudar.** (Kátia, DF1, 2022).

As significações de Kátia, apontam para um grave problema nas escolas públicas do meio rural, ligadas a ausência de condições objetivas de funcionamento. É importante destacar que para ocorrer o ensino e aprendizagem, outras condições devem ser garantidas, além daquelas relacionadas a formação docente. Pela faixa etária da participante<sup>42</sup>, presumimos que sua trajetória na educação básica foi entre o final da década de 1990, até o final da primeira década do século XXI. Dados estatísticos aproximados a esse período colaboram para compreendermos as determinações presentes na educação do meio rural.

Conforme dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011), o analfabetismo rural é três vezes maior que o urbano, 9,5% das escolas do campo não têm luz elétrica, as bibliotecas são reduzidas – presentes em apenas 25% das escolas –, além da desigual formação profissional entre os educadores do meio rural e do urbano. A média dos anos de escolaridade no campo em 2009 ficou em 4 anos para os homens e em 3,9 para as mulheres. (Vendramini, 2015, p. 54)

---

<sup>41</sup> Ver no perfil das participantes no item 4.3 desta tese.

<sup>42</sup> Ver Quadro 7.

Os dados em tela, vão ao encontro das significações expressas por Kátia. Mesmo se tratando de escolas públicas, as condições estruturais e de formação entre a realidade urbana e rural tem distinções claras, como o acesso a biblioteca, laboratórios entre outras condições estruturais que colaboram para um ensino de qualidade. Embora na significação de Kátia, o sentido dado à qualidade da educação expresse a compreensão da importância das condições objetivas na qualidade de ensino, não compreende essas condições como determinação absoluta no seu percurso formativo “[...] mesmo diante das dificuldades conclui o ensino fundamental”.

Ao cursar o ensino médio em escolas urbanas as condições objetivas da escola no meio rural, objetivou-se na queda do rendimento escolar. Essas vivências (Carvalho, Marques, 2019) explicam o afeto de insegurança em relação as suas condições de ingressar no ensino superior, “[...] não me senti confiante para ingressar em um curso superior e passei dez anos após a conclusão do ensino médio sem estudar.”

Ainda no que se refere, as condições objetivas relativas à trajetória formativa na educação básica, as significações de Margarida e Jane apontam para mais determinações e relações presentes nesse indicador.

Nessa escola **senti a ausência da disciplina de ciências**, pois **não havia professor**, quando veio um, já estava próximo ao final do ano letivo **e não tinha tempo hábil para explorar o componente curricular**. Essa ausência se repetiu na disciplina de inglês, deixando deficiência no desempenho do ensino médio. (Margarida, DF1, 2022).

[...]precisei ser matriculada em outra instituição, desta vez na zona urbana[...]. Quando comecei a frequentar a escola **deparei-me com muitas dificuldades**, uma das maiores foi à **questão financeira**, pois precisava **arcar com as despesas do transporte coletivo diariamente**, além de me deparar com **um leque de componentes curriculares**, que precisam ser trabalhados em sala de aula, em que **o livro didático não era disponibilizado**. (Margarida, DF1, 2022).

[...]no meu ensino médio não tive aula de física, e de química o professor faltava muito, e quando comparecia, suas aulas eram apenas leitura do livro e tentar responder a atividade a partir da leitura. Resumindo, não tive uma boa aprendizagem nessas disciplinas, o que dificultou a compreensão dos conteúdos estudados na universidade[...] (Jane, DF1, 2022).

Falta de professores, questão financeira, falta de livro didático, entre outras mediações, explicam como foram se constituindo a significação acerca da educação básica na consciência das participantes. Em relação a ausência de professores em determinadas disciplinas no ensino fundamental, comprometeram a continuação dos estudos no ensino médio. A questão da falta de professores da educação básica no Brasil, de acordo com pesquisa realizada por Pinto (2014), não está relacionada a quantidade de professores formados, pois com exceção da disciplina de física, nas demais áreas, há professores suficientes para atender as demandas das turmas nas

escolas públicas. As constatações dessa pesquisa, atribuem a falta de professores, aos poucos atrativos que a carreira docente oferece. O autor argumenta, que na primeira década do século XXI, houve um processo de expansão das licenciaturas, incrementado pelo aumento significativo de vagas na educação a distância (EaD). Esse fato segundo pesquisador em tela, além de implicar na qualidade da formação docente, ao comparar com cursos presenciais, aumentam a oferta desses profissionais, o que reflete no achatamento dos salários. Contudo, no meio rural, é importante compreender a questão do acesso às escolas como fator implicador na falta de professores. Como as estatísticas da escolarização da população rural é menor, inferimos que o número de pessoas habilitadas para exercer a docência é reduzido se compararmos ao meio urbano, o que traz implicações quanto ao interesse de docentes que atuam na zona urbana em ir lecionar no meio rural.

De acordo com Caldart (2011), uma das justificativas para a formação na LEdoC por área de conhecimento, com a possibilidade de atuação multidisciplinar, ao invés da tradicional formação disciplinar, foi a possibilidade desses docentes ministrarem aula em mais de uma disciplina. O formato multidisciplinar da formação, resolveria o problema relacionado ao cumprimento da carga horária nas escolas do meio rural, que obriga os docentes a atuarem em mais de uma escola.

Outra questão objetiva presente nas significações de Margarida se refere ao deslocamento para cursar o ensino médio na zona urbana em uma escola filantrópica, o que obrigou a custear o transporte para frequentar a escola, além do material didático, que não era disponibilizado para os alunos. Esse deslocamento para o centro urbano ocorre pela falta de escola na comunidade. Assim, tanto a falta de escolas como de professores expressam mais uma vez a negação histórica da educação escolar para a população do campo.

Ainda no que se refere a trajetória formativa na educação básica, as significações de Nicinha, reverberam uma determinação presente, principalmente nas escolas públicas, o baixo desempenho nas matérias de cálculo.

**Minha trajetória como estudante não foi das melhores**, sempre tirei notas boas em disciplinas teóricas ou decorativas como costumam denominar, porém **nas disciplinas que envolvem cálculos, sou péssima**, a **pouco tempo atrás aprendi a dividir sem utilizar a calculadora**, foi uma grande conquista para mim. (Nicinha, DF1, 2022).

Minha melhor fase acadêmica foi no ensino fundamental, **a escola tinha uma ótima estrutura física, o corpo docente era competente**, e **desenvolvíamos outras atividades como dança, apresentação teatral**, e outra, **nunca reprovei em minha vida**, logo **se eu reprovasse** poderia esperar que **a taca já estava garantida**. (Nicinha, DF1, 2022).

Nicinha exemplifica as dificuldades nas disciplinas de cálculo, ao não conseguir se apropriar dos conceitos relativos a uma das operações fundamentais da matemática, a divisão. Essa dificuldade apontada pela participante, aparece de forma recorrente em falas cotidianas de quem atua nas escolas de educação básica ou na formação docente, configurando-se como um problema de caráter geral, principalmente na escola pública. Isso denota, que o singular, plasmado na significação em tela, relaciona-se a um aspecto configurado em termos universais. Mas qual ou quais particularidades medeiam essa relação entre singular e universal?

Na significação de Nicinha, é enfatizado a competência dos docentes e a qualidade da estrutura física da escola. Mas se existia toda essa estrutura e qualidade, por que não houve a apropriação de um conceito fundamental da matemática? Nos parece, que essa questão se relaciona a forma como o ensino vem sendo desenvolvido nas escolas públicas, o que tem relação direta com as teorias que balizam o processo formativo e que repercutem na carreira docente, nos termos de Garcia (1999), no aprender a ensinar.

Em relação ao ensino de matemática, essa realidade implica na forma em que ele é estruturado, que de acordo com Cedro, Moares e Rosa (2010, p. 433) citando Davydov (1982) organiza-se a partir da lógica formal

[..]de forma que ele seja apropriado pelos aprendizes como resultado da comparação entre fenômenos particulares. O pensamento das crianças deve mover-se da observação das aparências de um objeto para a detecção, nessas aparências, de características de identidade, similaridade ou componentes comuns que são designados por palavras [...]

Conforme os autores em tela, da forma como o ensino de matemática é organizado nas escolas prioriza-se a relação com a aparência do objeto dificultando o desenvolvimento do pensamento teórico. Cedro, Moraes e Rosa (2010, p. 433), citando Davydov (1982) trazem o conceito de número para exemplificar essa questão, quando o movimento deveria ser pelo “[...]método de ascensão do abstrato ao concreto, que é um dos princípios didáticos necessários a uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico.”

Portanto, na psicologia histórico-cultural, encontra-se os fundamentos que possibilitam orientar o ensino “das disciplinas de cálculo” para o desenvolvimento do pensamento teórico. Tal pensamento, “[...] supera, por incorporação, o pensamento empírico, ou um pensamento baseado apenas na lógica formal. Ou seja, supera o pensamento que apenas categoriza ou nomeia os fenômenos.” (Asbahr, 2020, p. 89).

Para a autora em tela, o pensamento teórico se desenvolve quando o discente se apropria do movimento histórico que impulsionou o surgimento do conceito, esse

compreendido como representação humana e histórica, expresso nas relações dos indivíduos com a natureza e em sociedade por meio das necessidades surgidas nesse processo. Portanto, na forma como o ensino de matemática é comumente ensinado, não é nenhuma surpresa a dificuldade de apropriação de seus conceitos fundamentais.

No entanto, a relação entre dificuldade de aprendizagens dos conteúdos de matemática e a necessidade de desenvolver o pensamento teórico não é reconhecido. Com muita frequência, se ouve, de um lado, docentes e escola, atribuírem essa dificuldade a falta de interesse dos alunos, ou o descompromisso das famílias em acompanhar os estudantes. Por outro lado, é também muito comum a culpabilização do professor. Ambos os significados se situam na aparência, o que não os exclui, pois na relação dialética entre aparência e essência, a primeira é compreendida como um momento da segunda (Lefebvre, 1991). Contudo, é preciso avançar para além da aparência, entender que as multideterminações que envolvem o problema, apontam para a importância de teorias que possam orientar a prática docente para incidir no desenvolvimento do pensamento teórico desde os primeiros anos de escolarização.

O sentido inferido no excerto de Nicinha, situa-se nas impressões aparentes, na direção do não reconhecimento das mediações que produziram as dificuldades na apropriação de conceitos fundamentais da matemática. Assim, o problema é significado como algo de ordem pessoal, ou relacionado as próprias características do conteúdo a ser apreendido. Esse aspecto fica mais claro, quando a participante afirma que tinha facilidade nas disciplinas teóricas. No que diz respeito as disciplinas de cálculo, os afetos constituídos são relacionados a incapacidade ou dificuldade em aprender.

O segundo indicador – **Ingresso e experiências na formação inicial** – reúne as significações que expressam as mediações engendradas no ingresso das participantes na LEdoC e na identificação com o curso.

**[...]um amigo me apresentou o curso de licenciatura em educação do Campo, inicialmente não quis fazer, por se tratar de uma licenciatura, e ser professor era a única profissão que não passava na minha mente que exerceria.** Mas, com o incentivo de familiares e amigos fiz a prova da LEdoC sendo aprovada em 7º lugar e assim começou minha história em um curso superior. (Kátia, DF1).

**A licenciatura não estava nos meus planos, não tinha pretensão de ser professora, era uma das últimas profissões que eu tinha em mente.** Eu tinha o curso técnico de enfermagem, mas não conseguia emprego na minha cidade, trabalhar fora também não dava pra mim. Apareceu essa oportunidade, **já que eu não estava conseguindo trabalhar, fui pelo menos estudar.** Meu esposo fez minha inscrição e fui fazer a prova. Eu falei pra ele que eu só **fui fazer a prova porque eu já tinha feito a inscrição, mas fui fazer sem expectativa de passar e acabei obtendo êxito** (Nicinha, DF1, 2022).

**No primeiro dia de aula**, no seminário de apresentação do curso, me perguntei, o que eu estava fazendo ali, se era realmente o que eu queria, **sentí que o curso de licenciatura não era para mim, porém decidi continuar** para ver no que daria. (Jane, DF1, 2022).

**Em meio a inúmeras tentativas de ingresso a universidade pública, não consegui lograr êxito**. Anos depois **prestei vestibular em uma instituição privada**, fui aprovada no seletivo para o curso em Bacharelado em Administração, conciliando atividade laboral e estudo. **No entanto, nunca consegui atuar na área e decidi ingressar em outra formação**. (Margarida, DF1, 2022).

As significações em tela, apresentam como aspecto comum, o fato da licenciatura e ser professora não ter sido cogitado antes de entrar no curso por nenhuma das participantes. Kátia e Nicinha, significam isso de forma explícita ao afirmarem que não estava nos planos de atuação profissional ser professora. Kátia ficou sabendo do curso por meio de um amigo, enquanto Nicinha pelo esposo. Lima e Sousa (2017a, p. 6), vão ao encontro desse fato, ao perceber o caráter provisório dessas escolhas, desconhecendo o curso, ou seja, com “[...] a possibilidade de terem sido definidas de modo desarticulado a tal conhecimento, como pela proximidade da sua residência à faculdade ou mesmo pela influência de amigos ou familiares.

Em pesquisa realizada com estudantes que fizeram opção pela licenciatura, Locatelli, Diniz-Pereira (2019, p. 226) identificam um cariz comum dentre aqueles que optam pelo ingresso nos cursos de licenciatura. “Trata-se de uma realidade que os estudantes da educação básica (pública ou privada), que ingressam no ensino superior, na sua grande maioria, não têm a licenciatura como primeira opção.” (Locatelli, Diniz-Pereira, 2019, p. 226).

Conforme os autores, isso ocorre por uma série de circunstâncias. A primeira delas, diz respeito a uma menor exigência acadêmica e no acesso. Nicinha, ao mencionar que foi fazer a seleção para ingresso no curso sem expectativa de aprovação, coloca esse aspecto em evidência. Ainda segundo os autores, outra circunstância que mobiliza a procura pelas licenciaturas, diz respeito a uma pressão pela empregabilidade. Margarida, ao se graduar em uma área que não conseguiu atuação profissional, assinala ser esse o motivo de seu ingresso no curso. Portanto, “[...]boa parte dos que ingressam em um curso de licenciatura o fazem por ser uma alternativa possível, devido as condições de acesso, as modalidades da oferta, a estrutura flexível, entre outros”. (Locatelli, Diniz-Pereira, 2019, p. 238).

No que se refere à LEdoC, para ingresso no curso, até a última seleção para a turma que entrou no primeiro semestre de 2023, é realizado processo seletivo específico. Após a

aprovação, para efetivar a matrícula, os candidatos têm que comprovar alguns critérios<sup>43</sup> relativos ao perfil do campo. O fato da seleção ser entre candidatos de escolas do meio rural, ou públicas, que atendam esse perfil é para inclusão da população camponesa na universidade.

O fato da escolha estar circunscrita a motivos compreensivos (Leontiev, 2004), como plasmado nas significações das participantes, não significa que não possa ocorrer transformações no pensamento, engendradas pelas experiências constituídas na formação inicial.

**[...]o curso da LEdoC, abriu meus olhos para a deficiência do ensino em uma escola do campo. Na escola que conclui o ensino fundamental, por mais que esteja localizada no meio rural, ela não atende as especificidades do povo do campo. A escola sempre priorizou apenas duas disciplinas português e matemática, deixando a desejar nas outras e realizando a contextualização da realidade do campo apenas em datas específicas.** (Kátia, DF1).

**Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza/Educação do Campo (LEDOC), deparei-me com uma realidade bastante desafiadora, que ainda não tinha sido percebida por mim, a necessidade de implantação de escolas do/no campo e a ocupação delas por jovens do campo formados pela LEDOC, para compartilhar conhecimentos e aprender juntos na escola e na comunidade em que ele está inserido, que vivencie e considere a realidade em que os alunos estão inseridos, lutar para manter a escola aberta, com condições de acesso e permanência na escola.** (Margarida, DF1).

As narrativas em tela, expressam significações concernentes as experiências na formação inicial na LEdoC. Isso denota, que o ingresso no curso promoveu a produção de significados e sentidos que mediaram a transformação dessas experiências em vivências. A transformação da experiência em vivência ocorre “[...]à medida que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade”.

Tal transformação é resultado das mediações que a participante vivenciou ao cursar as disciplinas, ou seja, foi mediada pelo conhecimento teórico apropriado. São essas mediações, que promoveram a significação de Kátia em relação a realidade das escolas. Ou seja, a vivência proporcionou compreender a realidade das escolas do campo, para além da aparência, evidenciada no excerto “[...]abriu meus olhos para a deficiência do ensino em uma escola do campo”.

A precarização significada por Kátia, na prioridade dada as disciplinas de matemática e língua portuguesa na educação básica, não ocorre de forma fortuita, está relacionada a determinações mais amplas que se reverberam nas escolas por meio da política de

---

<sup>43</sup> No ano de ingresso das participantes par efetivar matrícula, os aprovados no processo seletivo tinha que comprovar vínculo com o campo.

responsabilização ou *accountability*. A gênese dessa política, conforme Brooke (2006) está no movimento de reformas neoliberais na educação, que passam a realizar investimentos na educação inspirados na teoria do capital humano, que a partir da busca de um lugar competitivo no mercado global, demandaram uma maior preocupação do Estado com os resultados dos sistemas de ensino. Contudo, pesquisas sobre o impacto da política de responsabilização a partir do estreitamento do currículo é um dos aspectos apontados. Portanto, a significação de Kátia, vai ao encontro dos resultados apontados nas pesquisa, revelando significações para além da aparência.

Na significação de Margarida, ao discernir sobre a necessidade de implantação de escolas do campo, da ocupação dela pelos licenciandos em formação na LEdoC, em “[...]lutar para manter a escola aberta, com condições de acesso e permanência[...]”, também identificamos elementos de uma compreensão crítica sobre a realidade da EdoC.

Esse sentido constituído em relação ao curso, expressa que a formação inicial na LEdoC, como um perspectiva contra hegemônica de formação docente, não objetiva formar apenas professores, mas educadores com uma compreensão crítica sobre a prática social na qual a EdoC insere-se e da necessidade de atuar para sua transformação.

Caldart (2019), defende que o planejamento de ações para EdoC, seja nas escolas de educação básica ou nos cursos de formação docente, deve levar em consideração os seus fundamentos, seu processo de constituição forjado nas lutas dos movimentos sociais, na agricultura camponesa e na formação para emancipação. Tal perspectiva de formação, representa uma formação contra hegemônica, não apenas no sentido da formação escolar, mas relacionado a uma dimensão pedagógica, no tipo de ser humano e sociedade que se pretende formar. Nessa direção, é importante reafirmar a contraposição ao projeto de produção da existência do agronegócio e de educação marcado pelo fechamento de escolas e precarização da formação.

Como alternativa para educar a população do campo, as escolas nucleadas, e o transporte escolar para alunos das comunidades que tiveram escolas fechadas. Essa ação sistemática, tem sido feito à revelia da própria legislação educacional, que por meio da Lei nº 12.960, de 2014 estabelece:

Art. 28, parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996).

No Brasil, no período de 2010 a 2021, 25.023 das escolas localizadas no meio rural foram fechadas, o que corresponde a 31.7% do total que funcionavam. No Piauí, um dos estados mais atingidos, foram fechadas 2.315 escolas, 46% de redução. (Silva, Melo, Lima, 2022). Dentre outros aspectos, o fechamento de escolas representa ratificar a negação histórica da educação a população do campo. Nessa direção, a significação de Margarida aponta para a necessidade de luta, mobilização para que a EdoC se efetive, superando assim a precarização, ou mesmo a negação total dessa formação, aspecto que radica a importância da formação docente na LEdoC, no desenvolvimento de sentidos da docência que envolvem a mobilização para atuar na prática social.

As significações que produzem motivos para os licenciandos estarem na LEdoC, engendram-se em meio as contradições do próprio curso, do próprio processo de formação profissional na relação com a totalidade social. É nesse movimento dialético que as participantes vão constituindo, não apenas sua identificação com curso, para além de motivos compreensíveis (Leontiev, 2004), mas a própria constituição com a docência.

[...] **apenas no segundo período do curso comecei a me identificar**, mesmo assim **em alguns momentos pensei em desistir, mas permaneci firme**, e hoje passando da metade do curso já realizando estágio **posso dizer que sou uma professora**, que **dificuldades existem** em qualquer profissão e **o importante é fazer delas um desafio a ser vencido**, pois **o importante é fazer o que gosta**, e eu aprendi a **gostar de ser professora**. (Kátia, DF1, 2022).

O tempo foi passando, fui avançando os períodos e **quanto mais o tempo passava, mais eu gostava do curso, mesmo tendo dificuldade em algumas disciplinas específicas** [...] (Jane, DF1, 2022).

Eu sei que **ser professor é uma profissão desafiadora, trabalhosa**, que **exige muito de quem quer fazer a diferença, eu sempre me esforcei, para compensar minhas falhas**, pois **não somos perfeitos**, todos nós erramos, porém sempre procuro melhorar mais a cada dia, pois **hoje posso dizer que eu encontrei o que eu quero fazer para o resto da minha vida, ser PROFESSORA!** (Nicinha, DF1, 2022).

A identificação com o curso para Kátia e Jane, só ocorre com o passar do tempo, fortalecendo-se no avançar dos períodos, das disciplinas cursadas. Kátia, ressalta que apenas no segundo período do curso veio a identificação, antes quase desistiu. Dias e Sousa (2017, p. 6) afirmam que é muito frequente indecisões sobre continuar no curso no primeiro ano, “[...] uma vez imerso nas estruturas dos cursos de licenciatura é que ele conhecerá as especificidades destes e poderá confrontá-las com suas próprias necessidades.”

As três participantes, destacam afetos como dificuldade, esforço, desafio como parte desse processo. Tais emoções, nos parece apresentar elementos que vão ao encontro das análises

de Locatelli, Diniz-Pereira (2019, p. 239, grifo nosso), acerca das condições presentes na constituição do perfil dos licenciandos no Brasil.

[...]na medida em que não se proporciona ao futuro professor um repertório de informações e habilidades condizentes com o desafio a ser enfrentado, o impacto se faz sentir não só na qualidade do ensino da educação básica, mas também na construção da identidade docente. Esse é o caso em que atributos pessoais (paciência, amor ao próximo, carisma, compromisso e outros) se tornam predominantes para investir-se ou definir-se como professor. Ou seja, uma ação que pode contribuir para proteger o docente **ou futuro docente das dificuldades eminentes e para encobrir as diversas fragilidades da sua formação acadêmico-profissional para o magistério.**

Dessa forma, a constituição da docência vai se estabelecendo em meio as contradições entre as determinações objetivas, e a subjetivação desse processo, como evidenciado por Jane, “[...]quanto mais o tempo passava, mais eu gostava do curso, mesmo tendo dificuldade em algumas disciplinas específicas”. As dificuldades evidenciadas na significação de Nicinha, são afetos constituídos na trajetória formativa na LEdoC, que se relacionam com sua trajetória formativa na educação básica. Contudo, a forma como o curso está estruturado, engendra outras condições objetivas que são subjetivada pelas participantes na formação inicial, conforme as narrativas a seguir.

Desde o início da minha formação até o período presente, **tive que enfrentar muitos desafios**, dentre eles, **dá conta de tanto conteúdo**, provas e trabalhos, seminários entre outros, **em tão pouco tempo**, considerando que **o curso de licenciatura em educação do campo acontece em regime de alternância com carga horária reduzida**, em relação aos cursos de licenciatura regular [...]. (Jane, DF1, 2022).

**O curso da LEDOC tem uma pedagogia específica**, ele ocorre em período diferente dos demais cursos da universidade. **Considero o tempo universidade curto**, precisamos pagar muitas disciplina em um curto espaço de tempo, ou seja, **é muito conteúdo em pouco tempo, isso torna uma rotina cansativa e sobrecarrega o estudante.** (Kátia, DF1, 2022)

No decorrer da minha trajetória na LEDOC, **os desafios foram diversos**, no entanto **o mais marcante foi ter que me adaptar ao contexto do ensino remoto emergencial**, devido à pandemia do SARS-CoV-19, no qual os alunos tiveram que **adquirir recursos e serviços tecnológicos** para acompanhar as aulas de forma remota, onde **a carga horária do curso tornou-se ainda mais compactada.** (Margarida, DF1, 2022).

Trazendo para **a realidade do ensino remoto**, agravou-se ainda mais, no qual **estuda-se uma disciplina em apenas uma semana, o que ocasiona uma aprendizagem mecânica, superficial a base de memorização**, isto ocasiona muitos prejuízos para a formação inicial, **a carga horária não é suficiente** para suprir a demanda das disciplinas o que **resulta em uma formação defasada.** (Jane, DF1, 2022).

As participantes significam a forma como a LEdoC organiza os tempos e espaços de formação como um desafio que sobrecarrega os estudantes. A alternância na LEdoC vem enfrentando desafios na perspectiva de integrar o tempo de estudos das disciplinas na universidade – TU – com os momentos nos quais os licenciandos estão nas comunidades, que deveriam se configurar como tempo e espaço de aprendizagem sobre a vida e o trabalho no campo – TC. De acordo com Molina (2015), apenas o primeiro momento é privilegiado no processo formativo, o que traz prejuízo a formação dos discentes. É importante destacar, que na organização dos tempos e espaços da formação na LEdoC a partir dos princípios da pedagogia da alternância, deveria ocorrer “[...]uma preocupação dos educadores em aproximar da realidade objetiva dos educandos, em contextualizar o ensino e a aprendizagem e em valorizar e dialogar com os saberes locais.” (Begnami, 2019, p. 272).

Entretanto, não basta apenas empenho e mobilização para integrar espaços e tempos formativos. Para assegurar os princípios da pedagogia da alternância em uma perspectiva integrativa, ou seja, “[...] promover uma unidade formativa nos tempos e espaços com suas distintas lógicas e atividades” (Begnami, 2019, p. 268), é necessário assegurar condições objetivas, como hospedagem para os alunos em outros momentos além do TU, deslocamentos dos docentes para as comunidades no acompanhamento do TC. Mesmo sem essas condições, os educadores da LEdoC tem envidados esforços para tentar da melhor forma possível integrar os tempos e espaços de formação, embora exista o reconhecimento que ainda não se conseguiu efetivar tais princípios<sup>44</sup>.

O fato das participantes significarem o tempo universidade como curto, representa que essa integração não está sendo percebida ou não ocorre em todas as áreas do curso, como significa Nicinha, “[...]o curso de licenciatura em educação do campo acontece em regime de alternância com carga horária reduzida”. Tal significação, ocorre pelo fato de não haver integração entre os tempos formativos. Isto é, o conteúdo das disciplinas são abordados apenas no TU, em disciplinas com carga horária de 40h. Em relação a carga horária total do curso, seria como se o discente tivesse aproximadamente 700h retirada da sua formação<sup>45</sup>.

Além da redução do tempo da disciplina está a forma como essas 40h são organizadas. Com uma disciplina, no período de uma semana, nos turnos manhã e tarde, ou com duas disciplinas concomitantemente, no período de duas semanas, cada uma acontecendo em um

---

<sup>44</sup> O pesquisador integra o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante do Curso, nessas reuniões e nas discussões em assembleia tem se registrado o consenso que a alternância precisa ser discutida no curso, na direção de contemplar uma perspectiva integrativa.

<sup>45</sup> O cálculo aproximado considerou carga horária total do curso e as disciplinas com 60h ou mais, excetuando estágio e TCC.

turno. Em ambos os casos, o sentido atribuído por Margarida relaciona-se a muitas atividades a serem desenvolvidas em curto espaço de tempo, “[...]dá conta de tanto conteúdo, provas e trabalhos, seminários entre outros, em tão pouco tempo”. O que para Kátia, “[...]torna uma rotina cansativa e sobrecarrega o estudante.”

Essa forma intensiva de organização do TU, em 45 dias, no período de férias (julho/agosto; janeiro/fevereiro), deve-se a possibilidade de educadores que atuam nas escolas do campo, poderem ingressar no curso, além de viabilizar para as pessoas que residem no meio rural entrar na universidade sem precisar mudar de forma definitiva de suas comunidades. Conforme, Begnami (2019) ao realizar pesquisa na LEdoC da UFMG, essa foi uma mediação pedagógica necessária que permitiu a inclusão das pessoas do campo no curso.

A pandemia do SARS-CoV-19, intensificou as determinações relativas à organização dos tempos e espaços de formação, tanto em relação ao tempo, como a forma aligeirada, que de acordo com Jane, traz prejuízos para formação inicial. Ainda em relação aos efeitos negativos da pandemia, Margarida apresenta as dificuldades encontradas em relação ao acesso aos meios necessários para participar das aulas remotas.

Mascaro (2020) assevera que a pandemia atingiu com mais gravidade a classe popular, no que se refere ao acesso aos serviços públicos. Na LEdoC, com a volta das aulas no formato remoto, após um período de paralisação, a coordenação do curso, aplicou um questionário para os 215 discentes com matrícula ativa, com objetivo de avaliar as condições objetivas para o retorno das aulas nesse formato. Desse número total, responderam ao questionário 140 alunos (65,1%), dos quais aproximadamente 8% afirmaram não ter acesso as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e internet. O percentual daqueles que tem acesso de forma precária é de aproximadamente 28% as TICs e 32% a internet.

Ao longo do período remoto, a UFPI promoveu ações para que os discentes pudessem ter acesso a equipamentos e internet, contudo o benefício não chegou a todos<sup>46</sup>, o que não é nenhuma surpresa, em face da política de cotas que aumentou o número de alunos das camadas populares nas instituições públicas de nível superior e a redução do orçamento das universidades públicas nesse período. Essas determinações, na avaliação de Saviani e Galvão (2021, p. 14), fazem do ensino remoto uma falácia, pois “[...]há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não

---

<sup>46</sup> Entre 2020 e 2021, a Pró-reitora de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), concedeu benefícios por meio de editais para os alunos matriculados para aquisição de equipamentos e serviços de internet. O critério para desempate e concessão do benefício era a menor renda percapta.

possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.”

As dificuldades expressas nas significações das participantes em relação curto espaço de tempo e a quantidade de disciplinas, além da qualidade e do acesso à internet, colocaram obstáculo na qualidade do desenvolvimento das ações formativas na pesquisa-formação ontocrítica. Além de um EF realizado no formato remoto, ficamos limitados ao processo de orientação do planejamento da SD do PITS desenvolvido no estágio de regência nos anos finais do ensino fundamental.

No decorrer da formação inicial, as licenciandas participam de atividades formativas no curso, dentre elas, o estágio de regência. Neste terceiro indicador – **Expectativas em relação ao estágio** – analisamos as significações geradas nesse processo e a relação com a subjetivação das condições objetivas vivenciadas.

**Essa problemática** [trajetória na educação básica] **reflete no estágio de regência**, no qual **não me sinto** de forma alguma **preparada** para esse momento que é tão importante para a formação docente, despertando em mim **o sentimento de ser incapaz de desenvolver uma aula, a ansiedade e o medo de não dominar o conteúdo, de não conseguir sanar as dúvidas dos alunos, de não saber como iniciar e finalizar a aula**. Outro fator que **contribui com esses sentimentos é o fato do professor supervisor observar a aula**, no qual **me deixa tímida, e assim não vou conseguir desenvolver a aula como planejada, diante disso sinto até desejo de desistir do curso**. (Jane, DF1, 2022).

**Inicialmente não me sentia e as vezes não me sinto preparada** para repassar os conteúdos para os alunos, **pelo simples fato de não ter tido um bom ensino anteriormente**. (Nicinha, DF1, 2022).

**Meu medo e de por algum motivo prejudicar o desenvolvimento desses alunos**, pois de certa forma, estamos preparando seres pensantes que fazem parte da sociedade na qual estamos inseridos. **Tenho esperança de que eles possam aprender um pouco comigo e ver que eles também são capazes de chegar aonde cheguei**, que os sonhos deles não morram apenas por terem dificuldades no ensino escolar, **que eles busquem como eu busquei uma forma de superar as dificuldades e conquistar mais do que eles nunca imaginaram**. [...] (Nicinha, DF1, 2022).

No excerto da narrativa de Jane e no primeiro de Nicinha, observamos a subjetivação das condições objetivas presentes nas vivências das suas trajetórias formativas, plasmando-se em afetos no momento que antecede o estágio de regência. Tais emoções, podem ser compreendidas, consoante Vigotski (1991), pelo caráter histórico dos processos. Isto é, o percurso formativo das participante desde a educação básica foi marcado por dificuldades. Jane, na área de física e química, Nicinha, nas disciplinas teóricas. Em Jane essas vivências se expressam no medo de não conseguir realizar a atividade. Ao pensar que outra pessoa observará

sua aula, lhe avaliando, um traço reconhecido da sua personalidade – timidez – intensifica essas emoções.

Nicinha expressa nas suas significações, a contradição entre a expectativa da atividade de ensino a ser desenvolvida no estágio proporcionar aprendizado e o medo de prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Em outras palavras, os afetos constituídos, externam o sentido engendrado na vivência do processo formativo, marcada pela superação das dificuldades. Ou seja, a vontade de aprender, de superar as dificuldades encontradas no processo formativo, levaram-na a superar as dificuldades. O que demonstra a impossibilidade de separar na consciência, afetos, volição e pensamento (Vigotski, 2001). Portanto, significa, que assim como ela o fez, para superar as dificuldades, com sua atuação, espera que os alunos também possam fazê-lo.

Nas significações de Jane e Nicinha, estão presentes motivos para além dos compreensíveis (Leontiev, 2004). Em outras palavras, os afetos não se referem apenas ao estágio como uma etapa do processo de formação docente, ou seja, cumprimento da carga horária, regência de aulas e outras atividades que serão avaliadas, por isso devem ser bem desenvolvidas. Contudo, embora esses aspectos não deixem de se expressar nos afetos presentes nas significações sobre as expectativas em realizar a atividade, em Nicinha, também expressam outros motivos, como no medo “[...]de por algum motivo prejudicar o desenvolvimento desses alunos[...]” e na esperança que os alunos “[...]possam aprender [...] e ver que eles também são capazes de chegar aonde cheguei”.

Nas significações de Jane e Nicinha em relação as expectativas do estágio, estão presentes elementos da relação entre o motivo da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem dos alunos. Tal relação denota, a unidade dialética entre essas atividades, que de acordo com Bernardes (2009, p. 241) do ponto de vista da formação inicial desse futuro professor, corresponde entre outros aspectos, a organizar “[...]a atividade orientada para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares”. De acordo com a autora, quando o docente ou o futuro docente assume o papel de estudante ele se apropria do conteúdo de sua atividade, ou seja, o instrumental necessário para promover a aprendizagem dos alunos. Ao identificar necessidades formativos em relação a esse instrumental, as participantes são afetadas.

As significações de Nicinha e Jane, indicam elementos do desenvolvimento de um nível de consciência em relação ao objetivo de uma licenciatura, pois o sentido que atribuem a atividade de ensino que realizarão no estágio de regência, refere-se ao objeto dessa atividade, ou seja, o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, conforme Sousa e Dias (2017, p. 7), o estágio pode ser visto como uma etapa “[...]potencial no curso, por ser característico de

elementos que podem impulsionar mudanças em relação à profissão a que se destina o curso de licenciatura”.

Por ter esse potencial, o estágio é carregado de expectativas que vão sendo produzidas. Dentre elas, de acordo com Carvalho (2013), uma compreensão de ser uma espécie de teste prático para se tirar habilitação de motorista,

[...]quando uma série de exercícios de como sair, parar, estacionar, balizar, são realizados para comprovar ou não a aptidão em dirigir. No estágio não é muito diferente. Isso acontece porque se criou um imaginário de que o estágio é o momento prático do curso. É no estágio que se separa os ‘fracos dos fortes’, é aonde iremos realmente saber quem tem e quem não tem capacidade para ser professor. Assim como a prova de habilitação é o estágio que autorizará o discente a dirigir uma sala de aula.

Esse caráter de prova prática para considerar o indivíduo habilitado para a atividade docente, encontra explicação no próprio processo de avaliação que o estágio está submetido, entre outros aspectos, relativos ao cumprimento da carga horária, como já mencionamos. Como aspecto objetivo da formação docente, esse sistema de avaliação é subjetivado pelos licenciandos em formação, como podemos observar na narrativa de Kátia.

[...]posso citar **o início do estágio como um desafio que estou enfrentando**, ao ingressar no curso logo veio à mente o período de estágio. **Ao se aproximar esse período tão temido por muitos, a ansiedade, o nervosismo, sem falar do medo de não conseguir atender a todos os critérios de avaliação, tomam conta da nossa mente.** Para mim o tempo que antecedeu o início do estágio foi muito difícil, não apenas por esses sentimentos que tomam conta da mente, mais **a preocupação de não conseguir fechar a carga horária exigida, devido à greve dos professores da rede municipal.** (Kátia, DF1, 2022).

Para Kátia, os afetos de medo, ansiedade, nervosismo tem relação com o fato de estar sendo avaliada durante o estágio, inclusive em relação ao fechamento da carga horária. Na significação da participante, apresenta-se de forma clara, o modo como está organizada essa etapa da formação, ou seja, suas condições objetivas são subjetivadas. Portanto, o significado de estágio como parte prática do curso, na qual os licenciandos precisam comprovar a habilitação para docência, na formação inicial, subjetiva-se nos sentidos que os indivíduos atribuem à atividade, que por sua vez, reverberam-se nos significados constituídos.

A compreensão do estágio, como a parte prática do curso, que precisa ser desenvolvida para habilitar o licenciando à docência, como nos adverte Carvalho (2013), é equivocada, uma vez que essa atividade não representa a totalidade da prática de ensino, mas apenas parte dela. O autor esclarece para o fato, de não ser apenas as horas dedicadas ao estágio e a regência de turma, “[...]que irão definir quem ‘tem vocação’ e quem não ‘não tem vocação’ para a docência,

até porque compartilho da ideia de que não existem aptidões inatas, e que, portanto, asseguradas às condições de estudo e trabalho, todos são capazes de exercer o magistério. (Carvalho,2013, p. 323)

Dessa forma, o estágio é uma das atividades constitutivas do processo formativo, mas não é a única. Conforme já abordamos, uma das contribuições do estágio é aproximar o licenciando da escola, processo no qual é fundamental a observação realizada. O estágio de observação realizado na LEdoC, coincidiu com o período de isolamento causado pela pandemia, incidindo diretamente na realização dessa atividade, conforme expressadas nas significações a seguir.

No V bloco do curso, precisei realizar o **Estágio de Observação, se deu de forma remota, ofuscando e fragilizando a visão do estagiário como pesquisador do processo de ensino e aprendizagem**, pois nesse momento as conversas eram realizadas de forma superficial nas plataformas virtuais ou aplicativos de conversas a exemplo do Whats App, onde **muitas vezes o relato do professor descaracterizava, removia a essência do estágio de observação e o caráter da pesquisa**. (Margarida, DF1, 2022)

[...]a escola que havia sido realizado o estágio de observação no período anterior **estava com as atividades paralisadas devido a greve** dos servidores da educação. **Fiz contato com outra escola, sendo bem recepcionada** e apresentada ao professor de ciência [nome do professor], que prontamente se colocou a disposição, aceitando a proposta de ser meu professor supervisor do estágio. Em seguida, me apresentou seu horário escolar, conversamos a respeito dos conteúdos e turmas que ministrarei aula. **Por ser meu primeiro contato com a sala, o professor me tranquilizou quanto aos meus medos e anseios, deixando-me bastante a vontade**. No entanto, **não foi o suficiente para remover minha preocupação, ansiedade e insegurança, por não conhecer a realidade da escola e dos alunos, a qual ia me deparar**. (Margarida, DF1, 2022).

[...] **surgem várias expectativas sobre o estágio**, principalmente porque **não tive um estágio de observação da forma ideal, não adentrei a escola, não tive um contato prévio com os alunos antes do início do estágio de regência**. (Kátia, DF1).

Nas narrativas de Margarida, a insegurança, ansiedade e medo são engendradas, primeiro pelo fato de não ter realizado o estágio de observação de forma presencial por conta da pandemia, depois por não fazer o estágio de regência na mesma instituição que fez a observação. Kátia, expressa também preocupação, pois, embora, tenha feito o estágio de regência na mesma instituição de realização de observação, não o fez de forma ideal. Portanto, o ideal para Kátia, aproxima-se do sentido de essência do estágio atribuído por Margarida, ou seja – adentrar na escola para conhecer a realidade dos alunos.

O estágio de observação é uma etapa da formação que carrega possibilidades de contribuir na formação inicial nas licenciaturas. Contudo, é importante que o caráter de pesquisa empreendido, avance na direção de

[...]compreender que os momentos imediatamente dados e separados uns dos outros não são os que de fato interessam, quando se pretende compreender o acontecimento ou fenômeno social em estudo de forma universal, ou na perspectiva da totalidade dialética. É preciso buscar a essência que reside no fenômeno, viva e efetiva para além do imediato. (Biancon, Mendes e Maia, 2020, p. 444).

Conforme os autores em tela, o processo de observação tem que ser sistematizado na perspectiva de buscar a aproximação com as dimensões que envolvem o trabalho escolar, que entre outros aspectos, refere-se, a realidade da escola; dos alunos, concepção político-pedagógica; relação professor e aluno, formas de gestão, organização da atividade de ensino dentre outras.

Nessa direção, a observação sobre a atividade de ensino não deve desvincular-se da totalidade da atividade escolar como constitutiva e constituinte da prática social. Ou seja, a observação realizada, deve compreender essa atividade, como resultado de um processo histórico e social, atravessado por condições objetivas e das suas subjetivações em significações. Isso significa compreender, que a pesquisa a ser realizada deve ultrapassar o imediato, o cariz pragmático, voltado para a resolução de problemas da prática, desvinculados das mediações que o constituem.

A pesquisa no estágio compreendida a partir das categorias presentes no materialismo histórico-dialético, possibilita ultrapassar o viés utilitarista da epistemologia da prática, que de acordo com Carvalho (2013), centra-se em uma reflexão individual, na qual o docente é capaz de produzir soluções para problemas imediatos, por meio do conhecimento tácito. A atividade escolar observada por esse prisma, secundariza o conhecimento teórico empobrecendo a formação. Como o estágio de observação das participantes foi realizado de forma remota, não foi possível desenvolver uma perspectiva de observação orientada para a compreensão das múltiplas dimensões da atividade escolar.

Ao ingressarem na LEdoC, na realização das atividades do curso, as significações das participantes expressaram necessidades formativas constituídas na licenciatura e na sua trajetória formativa desde a educação básica. No contexto do estágio de regência, novas necessidades foram produzidas, desta feita, concernente a atividade de ensino. Esse movimento denota a relação entre atividade e necessidade (Leontiev, 2004).

Como explicamos nesta tese, foi nesse contexto que iniciamos as ações e operações da pesquisa-formação onto-crítica no bloco VI<sup>47</sup>, por meio do processo de planejamento e elaboração da SD para o desenvolvimento do projeto de intervenção do TC no estágio de regência nos anos finais do ensino fundamental. As ações foram realizadas integradas as atividades do curso, por compreendermos a necessidade de desenvolver na formação inicial na LEdoC, maior articulação entre os tempos e espaços de formação – TU e TC – buscando mudanças qualitativas. Nessa perspectiva, concordamos com Dias e Sousa (2017b, p. 7, grifo nosso) da

**[...]necessidade de se estabelecerem formas de organização institucional que tragam em si objetivações que influenciem a constituição dos universos de significação da formação à qual se destina** torna-se essencial, para que análises conscientes do papel do professor, suas possibilidades e atribuições sociais possam ser apropriadas pelos sujeitos em formação. Nos contextos formativos, como é o caso das licenciaturas e do próprio estágio, os processos de comunicação da cultura estruturam-se e organizam-se de modo intencional e devem se adequar aos tempos e espaços específicos.

Uma forma de promover essa organização é por meio do planejamento e desenvolvimento de atividades com propostas de intervenção nas escolas que estejam integradas as atividades curriculares, potencializando-as. No caso da formação docente, nesses espaços de atuação, o licenciando tem a possibilidade de não apenas ter contato com a realidade, mas buscar intervir de forma intencional e planejada. Nesse processo, é fundamental a mediação de uma teoria pedagógica que oriente a atividade de ensino, engendrando significações da realidade para além da aparência, ou seja, na perspectiva de revelar suas múltiplas determinações e relações.

Ao iniciar o estágio de regência nas escolas, os estudantes da licenciatura inauguram uma nova etapa no processo formativo. Nesse espaço, de acordo com Dias e Souza (2017b), o licenciando realiza uma análise distinta da efetivada enquanto estudante da educação básica, o que lhe abre a possibilidade de desenvolver a consciência sobre a profissão em que irá atuar. Isso é possível, porque o cenário escolar “[...]permite refletir a multiplicidade de relações em torno da educação escolar, seja do ponto de vista ideológico, social, econômico, histórico, seja a questões locais inerentes à gestão, coordenação, condições físicas e ideias circundantes”. (Dias e Souza, 2017a, p. 203). As significações relativas a esse processo, estão agrupados, no

---

<sup>47</sup> Ver a quarta seção na subseção 4.3 e 4.4.

indicador – **O planejamento do PITC e a realidade das escolas do estágio no ensino fundamental** – conforme apresentamos a seguir.

Hoje **o campo não é mais o mesmo de antes**, tudo está moderno, as comunidades que conheço **não possuem aquelas culturas** que tinham antes, **de fazer roça, quebrar coco para fazer azeite, pegar as palhas do coco para fazer abanos, covos e outras coisas artesanais**, as brincadeiras foram trocadas pelos celulares, **e assim se esvai a cada dia muitas culturas, tanto campesinas como urbanas**. (Nicinha, RITC, 2022)

[...] **não existem mais escolas em comunidades rurais**, desse modo, não havendo a relação teoria prática, pois, se torna impossível a associação do alunado com o meio campesino. **As instituições escolares estão limitadas apenas as sedes dos municípios, o que dificulta a permanência dos alunos nas escolas**, com isso, **surge a necessidade de adequar as metodologias, a realidade em que os docentes estão imersos**. (Nicinha, RPITC, 2022).

Ao referir que o campo não é mais o mesmo, Nicinha expressa mudanças trazidas com a modernidade. De uma lado, a chegada do celular substitui as brincadeiras e, por outro lado, faz desaparecer formas de produção relacionadas ao trabalho com a terra. Essa forma de trabalho com a terra mencionada pela participante tem relação com o uso “[...] de técnicas de plantio indígenas (roça consorciada, itinerante, com base na queimada, tipo *slash-and-burn*) e de artefatos como as peneiras, os pilões, o ralo, o tipiti e outros implementos que fazem parte da cultura rústica brasileira” (Arruda, 1999, p. 8).

Contudo, o fato da forma rústica de produção ter se alterado, não pode ser compreendido com o desaparecimento da agricultura camponesa. Caldart (2019), argumenta o caráter de resistência que essa forma de produção representa em contraposição a hegemonia do capital representado pelo agronegócio. No que concerne a essa discussão, Wanderley (2014, p. 26) compreende a agricultura camponesa em meio a uma variedade de formas de trabalho com a terra, denominada de campesinato, como

[...] uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. (Wanderley, 2014, p. 26).

Embora não possamos aqui analisar de forma detalhada as determinações e relações que comportam tal definição, é importante compreender, conforme a autora, que o conceito de campesinato se encontra em disputa. Grosso modo, esse fato é explicado pela sua gênese nas

ligas camponesas na década de 1950, imprimindo-lhe um significado político, que por sua vez, reverbera-se em contraposição a produção agrícola voltada para o mercado. Wanderley (2014) esclarece, que é esse caráter que traz polêmica a inclusão da agricultura familiar dentro desse conceito, já que inclui aspectos dessa produção voltada para o mercado. Contudo a autora elucida que esses agricultores não estão associados ao capital financeiro ou ao agronegócio e atuam em um mercado configurado em nível local.

Não desconsiderando os meandros em torno dessa discussão, o modelo de produção de caráter familiar, que inclui uma variedade de formas de organização, incluídas a campesina (Wanderley, 2014) é responsável por grande parte da produção de alimentos que chega na mesa dos brasileiros. No nordeste, essa forma de produzir no campo ainda está muito presente, o que a torna fundamental para a garantia da soberania alimentar.

[...]a agricultura familiar continua sendo a principal forma de produção e trabalho no campo no final da segunda década do século XXI, abrangendo 47,2% do total nacional. Na tabela 1 pode-se verificar que existiam 2.322.719 estabelecimentos rurais no Nordeste, em 2017. Desse universo, 1.838.846 (79,2%) eram agricultores familiares. Em outras palavras, **de cada cem estabelecimentos recenseados no meio rural da região ao menos 79 eram pequenos e tocados predominantemente pela família.** (Aquino, Alves e Vidal, 2020, p. 99, grifo nosso).

Portanto, a modernização referida por Nicinha, por ter relação apenas com o campo no qual constituiu suas vivências<sup>48</sup>, pode indicar a substituição de alguns elementos do modelo rústico de produção, ocorrido pela maior facilidade de acesso a utensílios produzidos industrialmente e pela utilização de técnicas de produção com uso de maquinaria leve, além de contribuições da agroecologia. Contudo, esse desaparecimento pode também ter relação com a migração gerada pela falta de apoio técnico e financeiro (Aquino, Alves e Vidal, 2020) para produzir no campo ou pela expansão do agronegócio.

Nicinha também revela uma outra transformação no meio rural, o fato de não existirem mais escolas que ofertem os anos finais do ensino fundamental, pois todas estão funcionando na sede do município, o que confirma o crescente fechamento de escolas do campo. Para a participante, essa transformação dificulta a permanência dos alunos do meio rural nessas escolas e engendra a necessidade de adequação das formas de ensinar.

O crescente fechamento de escolas do campo, também está presente no município onde Margarida fez o estágio. Como nos referimos no terceiro indicador analisado, a participante não conseguiu realizar o estágio de regência na escola do meio rural que tinha feito a observação,

---

<sup>48</sup> Ver item 4.3 desta tese.

por conta da greve de professores. Além dessa escola, no meio rural, só tinha uma outra opção, mas muito distante e com difícil acesso. Portanto, ficou mais viável procurar uma escola na sede do município. A seguir, a participante relata mais detalhes dessa instituição.

**[...]a escola possui pouca relação com a educação do campo**, pois a instituição de ensino que está sediando o estágio, **localiza-se no centro urbano**. No decorrer da aula **percebi que a realidade desses alunos não é propriamente campesina**, pois **a maioria reside na região urbana** do [nome do município] e **apenas uma pequena parte, é oriunda de outras comunidades mais distantes, necessitando de transporte escolar**. (Margarida, RPITC, 2022).

Na significação de Margarida, como a escola localiza-se no perímetro urbano do município e ainda conta com poucos alunos que residem no meio rural, a sua relação com a EdoC é reduzida. Em relação a definição de escola do campo, de acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Brasil, 2010), no parágrafo primeiro, inciso II, considera

[...]escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.  
§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

Esse critério nos parece apresentar um cariz quantitativo, que embora seja fundamental para garantir o direito da população do campo a educação escolar, não contempla as múltiplas determinações que envolvem essa questão, como podemos observar no relato a seguir.

**Ao observar a escola e as turmas** que serão aplicadas a atividade, **vejo que poucos estão inseridos no contexto rural**, pois a escola também atende alunos da zona urbana. O 8º ano está dividido em A e B. **Na primeira turma, 95% dos alunos moram na zona urbana**, conhecem poços caipira, mas não tem contato com a água desses poços. **A segunda turma é formada em sua maioria por alunos que moram na comunidade e vivem essa realidade**. (Kátia, RPITC, 2022).

Kátia, revela que na escola onde realizou o estágio e desenvolveu o projeto de intervenção no tempo comunidade (PITC), poucos residem no meio rural. em uma das turmas da escola do campo, na qual desenvolveu a atividade de ensino, apenas 5% residiam no campo. Em relação a essa escola, mas especificamente, na turma que conta com a maioria dos alunos matriculados residindo no perímetro urbano, essa seria uma escola do campo? Nessa análise, a

concepção de escola do campo apresentada por Fernandes (1999, p. 43-44, grifo nosso) colabora para elucidar essa questão.

[...]escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. **A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.**

As categorias política e espacial utilizadas pelo autor é que indicam se uma escola é ou não do campo. Em outras palavras, ao relacionar suas práticas a questões relativas ao modo de produção campesina e sua contraposição às formas hegemônicas de produção na lógica do capital, essa escola defende um tipo de ser humano e sociedade que pretende formar. Portanto, a definição de uma escola do campo, não diz respeito apenas a sua localização ou número de alunos do campo matriculados, isso seria secundário.

Essa concepção de EdoC é importante no contexto de fechamento das escolas do campo. Isso significa, em primeiro lugar, entender que aqueles que não respeitam a legislação que normatiza o fechamento de escolas, dificilmente terão a preocupação em destinar uma escola na zona urbana que atendam predominantemente alunos de comunidades campesinas. Outro aspecto a ser considerado é que dependendo da quantidade de alunos que vão estudar em escolas no perímetro urbano, pode não ser possível formar turmas exclusivas com esses alunos. Diante dessa realidade, não se deve trabalhar nessas escolas princípios da EdoC pelo fato de não se enquadrarem em uma caracterização quantitativa?

Uma alternativa para se desenvolver em escolas do meio rural ou urbano, atividade de ensino abordando questões relativas aos fundamentos da EdoC está na própria característica de muitos municípios brasileiros, particularmente no Nordeste, formados por pequenas cidades nas quais se encontra a

[...]articulação do urbano com o rural a partir, por exemplo, da coexistência de atividades típicas do urbano (bancos, serviços médicos, etc.) com gado pastando nas ruas, testemunho de uma proximidade intensa com o rural. **Esses aspectos forjam um lugar mundial simples só possível de ser analisado no contexto dessa inter-relação rural-urbano.** (Lima-Payayá *et al.*, 2021, grifo nosso).

A categoria lugar mundial simples, colabora para compreender, que nesses espaços não há uma oposição entre campo-cidade, representada, na compreensão do primeiro, como local de atraso e o segundo de progresso. Nessa perspectiva, observa-se tanto a urbanização do rural, como o rural no urbano, o que não nega na sociabilidade do capital, a hegemonia do modo

urbano (Marx, 2011), mas, contudo, compreende, que isso não determina de forma absoluta o rural. A agricultura camponesa guarda elementos importantes de resistência e contraposição ao modo de produzir subsumido a lógica do capital, que devem ser considerados nos processos formativos.

Com o fechamento das escolas do campo e a redução de espaços localizados no meio rural para os alunos estagiarem, considerar a relação rural-urbano pode colaborar para constituição de espaços formativos nas licenciaturas. Ou seja, mesmo estagiando em escolas do perímetro urbano que não atendam o critério legal de escola do campo, ou mesmo que não tenham projetos pedagógicos contemplando essa perspectiva, os licenciandos têm a possibilidade de desenvolver a atividade de ensino que contemple princípios da EdoC. Intervenções dessa natureza podem colaborar para ressignificar a prática educativa nessas escolas.

Nessa direção, advogamos em favor de uma teoria pedagógica que possa mediar esses processos formativos, articulando conteúdo escolar, realidade do campo, a questões referentes a crítica da organização das forças produtivas centradas pela lógica do capital. Daí a escolha dos textos (Saviani, 2016; Caldart, 2019) para o planejamento do PITC. Os relatos a seguir contemplam as significações relativas a esse processo.

**De início, elaborar uma sequência didática baseada na pedagogia histórico crítica e na educação do campo não foi muito fácil, ao ler sobre elas, compreendi a importância de ambas, e entendi que elas falam sobre associar os conteúdos com as vivências dos alunos, porém uma diz que temos que formar seres críticos, pensantes para a época em que vivem e para a sociedade na qual estão inseridos e a outra diz que é para educar os alunos, mais sem deixar suas raízes camponesas, ou seja, sempre associar o conteúdo escolar com a realidade camponesa dos alunos.** (Nicinha, DF2, 2022).

Ao destacar a importância da PHC e da EdoC, Nicinha estabelece uma relação de complementariedade entre as teorias. A primeira, estaria voltada para a sociedade atual, enquanto a EdoC para a realidade camponesa dos alunos. No que se refere a PHC, ao ter como ponto de partida e chegada à prática social, parte do que é comum a docentes e discentes – a realidade – compreendida na perspectiva de totalidade. Isso significa, que o contexto local, a escola, como singular, vincula-se ao universal, mediado pelas particularidades. Tal relação, engendra um movimento, que situa aquilo que é específico da realidade na qual estão inseridos os alunos, com aspectos mais gerais configurados fora desses espaços. Em relação a EdoC, as raízes que fundamentam seu projeto educativo, nas quais, está presente a educação para emancipação humana, compreendem que a

[...]EdoC integra os esforços da classe trabalhadora mundial, do campo e da cidade, de construir uma forma de educação, de validade universal, vinculada aos seus processos de luta e emancipação. Aprende dessa história e já compartilha seu acúmulo com outras experiências, outros sujeitos. (Caldart, 2019, p. 53).

A EdoC, em sua proposta formativa empreende esforços de constituição de uma educação que se relaciona com a totalidade, ao vincular esse processo a superação dos antagonismos de uma sociedade cindida em classes. O colorido dado ao campo na contextualização, contrapõem-se a negação de uma educação que o contemple, não um isolamento, pois “[...]na atualidade da luta de classes em que a EdoC se insere, cresce o desafio de fortalecer também as relações entre trabalhadores do campo e da cidade, dimensionando com mais força, nessa conexão, as lutas específicas como luta do trabalho contra o capital.” (Caldart, 2019, p. 49).

Portanto, é importante que nos processos formativos, a dialética singular-particular-universal, seja considerada ao se discutir a contextualização do ensino na EdoC, na perspectiva de compreender as relações e determinações presentes. Nessa perspectiva a contextualização ultrapassa o limite do cotidiano em uma perspectiva do aprender a aprender (Duarte, 2010). Como Nicinha verifica que não existe mais escolas do campo e o campo transformou-se, encontra dificuldade em realizar esse processo no planejamento. Afetos relacionados a desafio e dificuldade também se plasmaram nas significações das demais participantes, conforme as narrativas a seguir.

[...] **foi bastante desafiador**, é algo que **requer bastante planejamento, análise e reflexão**. Primeiramente **foi necessário pensar em uma estratégia que permitisse conhecer a prática social dos alunos**, sabemos que o campo é diferente da zona urbana, assim é **necessário entender como se dá a vivência dos mesmos no âmbito do campo**. (Jane, DF2, 2022).

Para realização do estágio, **foi elaborado uma sequência didática (SD)** a ser aplicada no oitavo ano. Essa atividade está **fundamentada na pedagogia histórico crítica e nos fundamentos da educação do campo**. Essa é uma experiência nova, elabora e desenvolver uma SD **está sendo outro grande desafio**, principalmente na parte que **preciso estabelecer uma relação entre conteúdo ministrado em sala e realidade do aluno**. (Kátia, DF2, 2022).

No que se refere à Pedagogia Histórica Crítica (PHC) e a educação no campo, **senti bastante dificuldade na construção da sequência didática, pois além de precisar usar a criatividade para conciliar os conteúdos** presentes na SD, **precisei analisar a realidade da escola e dos alunos, para sua aplicabilidade**, intencionando a participação dos alunos, atingindo os objetivos propostos em cada SD, **destacando qual a importância do meio ambiente para o sistema respiratório humano**. (Margarida, DF2, 2022)

**Durante o planejamento da sequência didática (SD), senti muita dificuldade em conciliar o conteúdo “meio ambiente”, que faz parte da proposta de produção.**

**Percebi a possibilidade** de conciliar esta questão **com a próxima unidade temática** a ser estudado que trata sobre **o” sistema respiratório”, além de precisar conhecer a realidade da escola e dos alunos.** (Margarida, DF2, 2022)

Os afetos presentes revelam, que no processo de apropriação das categorias teóricas para elaboração do planejamento da SD, como ato cognitivo, não se desvincula das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, na atividade humana e na significação nela produzida, as emoções, como função psicológica superior não se desvincula do pensamento. (Vigotski, 2001). Em meio ao processo formativo, as participantes foram produzindo sínteses que revelam, a dialética apropriação e objetivação do conhecimento, movimento que por sua vez, externa-se em significações, como observamos a seguir.

A Pedagogia Histórico Crítica articulada a Educação do Campo propõe que o docente conheça e compreenda a prática social dos alunos, sabe-se que **a prática social é vivenciada de forma distinta por professores e estudantes. Os docentes possuem uma visão superficial, denominada de visão sintética, os discentes compreendem de forma sincrética, pois os mesmos são oriundos do campo** e estão inseridos na realidade campesina, possuindo uma percepção empírica. (Jane, DF2, 2022).

A significação de Jane, denota que a forma sincrética dos alunos compreenderem a realidade é determinada por residirem no campo. As dificuldades que atravessaram seu processo formativo na educação básica, marcada pela negação da educação escolar de qualidade no campo, explicam o sentido atribuído, uma vez que a passagem da síncrese a síntese, como forma de compreender a realidade, ocorre na apropriação do conhecimento historicamente produzido, dos conceitos científicos presentes no conteúdo escolar.

Contudo, embora esse sentido, corresponda ao resultado de condições objetivas é necessário compreender mais determinações, relacionadas ao fato da visão sincrética se referir a “[...] elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva” (Martins, 2013, p. 138), o que traz uma dupla implicação. Em primeiro lugar é preciso compreender, que dependendo do conteúdo a ser estudado, do tema a ser debatido, mesmo aqueles que tiveram acesso a educação de qualidade, tem possibilidade de não ter conhecimento objetivo, por ser um tipo de conhecimento sistematizado que ainda não tiveram acesso. Em segundo lugar, refere-se a própria compreensão do conhecimento objetivo, como aquele produzido em uma perspectiva neutra, portanto, despolitizado (Duarte, 2022). Do ponto de vista da PHC, a partir dos fundamentos do materialismo dialético, a objetividade relaciona-se a compreensão da realidade para além da aparência de forma crítica. Embora esse cariz seja comumente compreendido de forma equivocada, de um lado, como uma educação doutrinadora e, por outro lado, como uma educação instrumental, conteudista. (Duarte, 2022).

Portanto, na passagem da síncrese a síntese na compreensão da realidade, corresponde ao movimento dialético entre ensinar e aprender, ou seja, o professor passa de uma síntese provisória, que se desenvolverá no processo educativo e o discente passa a estabelecer relações objetivas com os fenômenos estudados, ou seja, ascendendo a síntese. (Saviani, 2011, 2016). Portanto, deve ficar claro que não é o local onde se reside que impedem o desenvolvimento do pensamento da síncrese para a síntese, mas as condições objetivas nas quais os indivíduos dispõe para esse acesso.

[...]em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações. Nas condições da sociedade dividida em classe, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. (Leontiev, 2017, p. 45).

Daí a importância da defesa da EdoC em assegurar escolas no campo e do acesso nessas escolas ao conhecimento sistematizado historicamente produzido para que assim, satisfazer necessidades formativas e desenvolver novas necessidades.

Nas ações de ETC e na SEC, realizamos intervenções no processo de apropriação e objetivação das categorias teóricas que mediarão o desenvolvimento do PITC por meio da SD. Ao finalizarmos essas orientações, as participantes desenvolveram a atividade de ensino. A seguir analisamos as significações produzidas nesse processo aglutinadas no indicador – **Desenvolvimento da atividade de ensino na aplicação da SD do PITC.**

**Durante a aplicação da sequência didática** com a temática a “importância do meio ambiente para o sistema respiratório” **precisei estimular reflexões, questionando os alunos sobre a importância do campo para a cidade.** Iniciei a aula apresentando o sistema respiratório, o percurso do ar nos pulmões até o processo de hematose, citando os órgãos presentes nesse processo sua contribuição e função. Perguntei aos alunos qual a relação do sistema respiratório com o meio ambiente? Quais as doenças presentes no sistema respiratório? Quais ações humanas podem provocar danos ao meio ambiente? **A partir destas reflexões foi possível instigar os alunos a participarem da aula, se questionarem, realizando perguntas como, a floresta amazônica é de fato o pulmão do mundo? Essas perguntas enriqueceram e fomentaram a discussão em sala de aula.** (Margarida, RPITC, 2022).

Inicialmente, pedi para que a gente fizesse uma roda utilizando apenas as cadeiras, em seguida lancei algumas perguntas, a primeira foi: Vocês têm ou já tiveram contato com plantas? Ao lançar essas perguntas, **me surpreendi com as respostas deles, pensei que eles fossem ficar tímidos, ou apenas dizer que não sabiam ou queriam falar.** Eles relataram sobre o contato com as plantas que eles têm ou tiveram, onde aconteceu e acontece esse contato, uns disseram na casa dos avós, tios, em casa ou na escola, daí **começaram a emendar os assuntos lembrando de situações que vivenciaram ao subir em uma árvore, ao brincar perto de uma, como no balanço, saudade dos parentes, enfim, várias lembranças boas começaram a surgir. Para não fugir do assunto, fiz outra pergunta a eles, que foi sobre a importância das**

**plantas**, e o que eles entendiam sobre elas, matas, florestas e outros elementos que a compõe? (Nicinha, RPITC, 2022)

Para iniciar a aula, foi questionado aos alunos sobre: O que você entende sobre água potável? Na sua casa possui água potável? O que você entende sobre a importância da água para o funcionamento do corpo humano? Após essas indagações, eles tiveram um tempo para responder, posteriormente fazendo a socialização das respostas. **A turma foi muito participativa, na qual cerca de 90% da turma aceitou compartilhar suas respostas.** (Kátia, RPITC, 2022).

**A primeira aula iniciei com uma roda de conversa** a partir de um roteiro de perguntas. [...] dando sequência a aula, **perguntei: você sabia que as plantas produzem o ar que respiramos? Todos disseram que não e mais uma vez demonstraram que ficaram surpresos.** E quando questionados se onde eles moravam tinha arborização/plantas, 9 alunos responderam que sim e 6 que não. A última pergunta foi: qual a importância da fotossíntese e das plantas para os seres vivos? Alguns responderam que são importantes porque são alimento, isto em relação as plantas, os demais alunos falaram que não sabiam dizer. As respostas obtidas demonstraram que os discentes não conheciam sobre o assunto. Outro detalhe que convém falar é que **as plantas existentes no convívio deles, são ornamentais de pequeno porte, no jardim de casa, afirmaram que não tem mais grandes árvores, pois foram tiradas para construção de casa e estradas.** (Jane, RPITC, 2022)

Os relatos das participantes expressam o processo de objetivação das apropriações das categorias teóricas que mediaram o planejamento da SD na forma como organizaram a atividade de ensino. Na descrição das aulas, as participantes iniciaram com questões para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação a temática que seria trabalhada. Margarida, enfatiza que no início da aula, levantou questionamentos que levassem os alunos a refletirem sobre a importância do campo para cidade, na sequência introduziu o conteúdo planejado. Como a temática trabalhada na SD foi relacionada ao meio ambiente, o conteúdo selecionado – sistema respiratório – buscou fazer relações que fizessem os alunos refletirem sobre a importância do campo como local de preservação. Com essa estratégia, a participante afirma que foi possível estimular a participação da turma.

Nicinha e Kátia também fazem referência a essa participação, ao iniciarem a aula trazendo questões aos alunos. Nicinha, mostrou-se surpresa com as respostas dos alunos e da forma a abordagem evocou lembranças agradáveis nos alunos. Jane ao desenvolver a atividade de ensino a partir da problematização da prática social dos estudantes, passa a conhecer mais sobre essa realidade, o contexto ao qual pertence.

Na sequência dos relatos, as significações das participantes expressam como os momentos do método pedagógico da PHC, articulam-se no desenvolvimento da atividade de ensino aos princípios da EdoC.

Após esse momento **foi preciso analisar problemas coletivos existentes na comunidade relacionados ao tema, que se trata da importância da fotossíntese**

**para os seres vivos**, mencionando os impactos causados pelo desmatamento e consequentemente dando ênfase a importância das plantas, tendo em vista, **o alto índice de desmatamento de árvores na região, dando lugar a urbanização**, então **a falta de arborização é um problema que torna o clima da localidade mais quente**. (Jane, RPITC, 2022).

**Conforme os alunos iriam respondendo eu já fazia a intervenção e a relação da prática social com o conteúdo científico**. Quando perguntei se eles conheciam alguém que realizava desmatamento, 12 alunos disseram que sim, **e ao questionar sobre os prejuízos, alguns apontaram que o desmatamento deixa o clima mais quente, destrói a alimentação dos animais, de acordo com as respostas fui apontando outros impactos**. (Jane, RPITC, 2022).

[...] **introduzi o conteúdo sobre fotossíntese utilizando uma planta, o planejado era levar os discente para o jardim da escola para explicar o conteúdo de fotossíntese e respiração**, porém na oportunidade estava chovendo e não foi possível fazer desta forma. **Então pedi permissão para utilizar uma planta que havia na sala dos professores**, e com a permissão da diretora, **levei até a sala de aula. Desta maneira expliquei todo o conteúdo específico**, como: o que é fotossíntese; como ocorre tanto o processo de fotossíntese como o de respiração, e quais os seres vivos que realizam esse processo. No momento **notei a atenção dos alunos, todos ficaram bastante atentos**. (Jane, RPITC, 2022).

**Como anteriormente tínhamos trabalhado o conteúdo de cadeia alimentar**, eles lembraram afirmando que elas são produtoras, servem de alimento para outros animais, dão sombra, flores, frutos, produz o ar. Então **eu perguntei para eles qual parte da planta é responsável por produzir o ar que respiramos**, daí eles começaram a supor, uns falaram do caule, folha, flor, raiz. A partir daí **apresentei para eles uma amostra de folha e expliquei como acontece o processo de fotossíntese**. Disse qual é a parte da planta responsável por ela, além de explicar todo o processo, o que ela absorve, libera e consome. **Daí, relembremos novamente o conteúdo de cadeia alimentar**, por que como ela é um ser que produz o seu próprio alimento, ela produz e consome e a glicose, que é um dos resultados do processo de fotossíntese. (Ncinha, RPITC, 2022).

Para contextualizar com a prática social, **selecionei o assunto sobre Sistema Urinário**, pois foi identificado na comunidade **um problema que está relacionado com a utilização de poços caipiras (cacimbão) que não possuem água com padrão ideal de consumo**. Isso acontece devido **a grande quantidade de moradias na região, que contaminam as águas subterrâneas na construção de foças sépticas deixando a água impura, ocasionando vários prejuízos a saúde**. (Kátia, RPITC, 2022).

[...]foram realizados questionamentos prévios, anterior à introdução do conteúdo, a fim de estimular a participação e interação do aluno, como: **vocês já tiveram algum problema respiratório, ou conhecem alguém? Esses problemas se agravam em alguma época do ano? Que ações humanas podem agravar os problemas ambientais? A partir do relato dos alunos a aula iniciou de forma dialogada com explicações acerca do sistema respiratório, quanto o percurso do ar inspirado, processo de hematose, até o movimento de expiração**. (Margarida, RPITC, 2022).

Os excertos em tela, apresentam nas significações das participantes aspectos das categorias teóricas trabalhadas. Jane e Kátia descrevem como a instrumentalização encaminha questões levantadas na problematização da prática social. Jane, Kátia e Margarida fazem referência a um problema coletivo, concernente a temática ambiental. Margarida também

apresenta significações relacionadas a um problema coletivo, a questão ambiental, destacando aspectos relacionados a ação humana.

A ênfase dada a problematização no método pedagógico da PHC referente a problemas coletivos, evidencia a preocupação em ultrapassar uma perspectiva pragmática, de cariz utilitarista, comum as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001). O pragmático na perspectiva dessa teoria, “[...] identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana.” (Duarte, 2010, p. 47). Isso significa que não interessa compreender para além da aparência, as relações, determinações dos fenômenos. No âmbito da educação escolar, tal perspectiva preocupa-se apenas em aspectos relacionados a realidade imediata dos indivíduos, logo os problemas dizem respeito a aspectos cotidianos, que precisam apenas de conscientização para resolvê-los. Ou seja, marcas de uma perspectiva idealista, que de acordo Com Duarte (2010, p. 35, grifo nosso) não diz respeito a filiação a ideais, mas uma perspectiva na qual

[...]os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. **A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental.** O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Compreender a realidade de forma crítica é compreender as relações e determinações objetivas que condicionam os fenômenos. Isso não significa uma postura pessimista imobilizadora, ao contrário, nos impele a buscar ações que possam enfrentar problemas presentes na realidade, contudo, compreendendo que esses problemas têm relação direta com a forma de organização das relações sociais de produção presentes na sociabilidade atual, daí a importância dos processos formativos se constituírem articulados a projetos de transição para superação da sociabilidade vigente. (Meszáros, 2008).

No caso do desmatamento e da questão da água citados nos relatos da SD das participantes, além da relação diretamente observável entre causa e efeito, consequência da ação humana mencionada é preciso avançar, ir além da aparência. É preciso, por exemplo discutir as causas para um morador do campo derrubar a vegetação para fazer carvão, ou para vender lenha para padarias e cerâmicas alimentarem seus fornos, discutir porque se poluí

lençóis freáticos, destrói-se nascentes para a produção da monocultura enquanto muitas pessoas não tem acesso à água tratada, ou seja, buscar as relações que não estão no aparente, no cotidiano. Em relação as categorias que mediarão o processo formativo, os princípios da EdoC contribuem na produção dessas relações.

Outro momento na atividade de ensino de acordo com a PHC, é o desenvolvimento do pensamento pela apropriação da instrumentalização. Ou seja, quando os alunos apreendem os conteúdos escolares, conforme observamos a seguir.

Para finalizar a primeira aula e iniciar a segunda, **realizei também alguns questionamentos, na intenção de saber se os discentes compreenderam o conteúdo estudado**, perguntas, como: o que é fotossíntese? Qual a importância da fotossíntese para os seres vivos? Quais os seres vivos que realizam a fotossíntese? Qual gás é liberado na fotossíntese? Que gás as plantas absorve no processo de respiração? Qual a importância das árvores/plantas para você? **Foi incrível como todos os alunos souberam responder, usando suas próprias palavras.** (Jane, DF2, 2022)

A significação de Jane, expressa o afeto sentido ao perceber que os alunos conseguiram responder aos questionamentos. Tais emoções vão constituindo o motivo da atividade de ensino relacionando-se ao seu objeto, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Nesse processo, as participantes vão percebendo a apropriação dos conhecimentos trabalhados na relação com a atividade de ensino desenvolvida, como podemos observar a seguir.

**Depois das explicações percebi que eles ampliaram mais o conhecimento que já tinham sobre as plantas e conseguiram perceber os benefícios e malefícios de fazer uma roça**, pois quando perguntei para eles o que era mais viável, se era cortar um pé de manga para plantar um pé de milho, ou deixar o pé de manga, eles disseram que o mais certo era deixar o pé de manga ao invés de plantar o milho, por que a manga dura mais tempo, quando ficar mais velho vai dá uma sombra boa, além de produzir mais frutos. (Nicina, RPITC, 2022).

A ampliação do conhecimento dos alunos em relação ao que foi trabalhado na atividade de ensino representa a apropriação de novos conhecimentos, novos significados contidos nos conteúdos. Na transcrição de parte do relato do desenvolvimento da atividade de ensino realizada por Nicinha, expressa também elementos subjetivados no processo formativo acerca do modo de produção campestre. A utilização da roça, como exemplo para contextualizar o conteúdo, expressa contradição em relação a significação do desaparecimento desse tipo de produção. Como a participante teve duas disciplinas relacionadas ao meio

ambiente, que inclusive motivou a escolha da temática para trabalhar a SD<sup>49</sup>, inferimos que a referência a roça desaparecer, expresse a apropriação desses conhecimentos no que se refere a substituição de manejos tradicionais, como a queima da mata nativa para sua produção. Contudo, a comparação com a mangueira deixa dúvidas em relação a apropriação das relações e determinações presentes nessa questão.

No relato sobre o desenvolvimento da atividade de ensino pelas participantes identificamos mais apropriações das categorias teóricas que mediarão esse processo, externadas nas significações, que apresentamos a seguir no indicador – **Reflexões sobre a atividade de ensino realizada no PITC**

[...]no ambiente escolar **associar os conteúdos com situações rotineiras nem sempre e fácil, pois na escola nos deparamos com realidades diferentes, mas não é impossível, basta os professores se empenharem mais, buscar meios simples, fáceis e acessíveis, que ilustrem para os alunos os conteúdos mais complexos.** (Nicinha, RPITC, 2022).

A Significação de Nicinha, embora reconheça que não é sempre fácil relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos é algo possível de ser feito. Essa possibilidade reside no fato dos docentes se empenharem mais, buscando alternativas que podem ser encontradas em formas simples de organizar a atividade de ensino, que possibilitarão expor para os alunos, até mesmo conteúdos complexos. Essa possibilidade realizada (Cheptulin, 1982) se reverbera em afetos, externados nos relatos a seguir.

**Eu gostei muito da experiência que tive com eles**, do desenvolvimento das atividades, conseguir alcançar o objetivo que planejei, e **até mais que isso, fiquei impressionada com o que eles sabem, com os relatos das vivências deles, e posso dizer que hoje eu aprendi muito com eles, e espero que a próxima aula seja ainda melhor que essa de hoje.** Percebi que antes de iniciar as explicações sobre o conteúdo, os alunos tinham um entendimento prévio [...] **Depois das explicações percebi que eles ampliaram mais o conhecimento que já tinham.** (Nicinha, RPITC, 2022).

**aprendi bastante** coisa durante todo o processo, **do planejamento a aplicação, nem sempre as coisas saíram como eu imaginava**, porém, **fiquei satisfeita com os resultados** que obtive. **Amei os cartazes de cada grupo, a maneira como eles fizeram**, porém, **alguns se empenharam mais que os outros, mais isso é normal**, também teve a questão do tempo que não favoreceu muito, mais foi o suficiente para desenvolver a atividade. Cada grupo utilizou uma estratégia diferente de color a folha e o nome da mesma no cartaz, e isso **é perceptível nas imagens, como cada grupo**

---

<sup>49</sup> Ver Quadro 10 no ítem 4.4 nesta tese.

**usou sua criatividade e conhecimento para desenvolver a produção dos cartazes.** . (Nicinha, RPITC, 2022).

Hoje em dia **posso dizer que me sinto um pouco segura para dar aula**, pela pouca convivência com as turmas já pude perceber as dificuldades de alguns, **a forma mais clara de explicar, e o que deixam eles desmotivados durante a aula.** (Nicinha, RPITC, 2022).

Os afetos reverberados nas significações de Nicinha, expressam como os resultados que foram alcançando no desenvolvimento da atividade de ensino, a mobilizaram para dar continuidade ao processo, produzindo boas expectativas em relação a continuidade da SD, “[...]posso dizer que hoje eu aprendi muito com eles, e espero que a próxima aula seja ainda melhor que essa de hoje”. Essas expectativas foram engendradas ao observar, que na explicação dos conteúdos, houve ampliação do conhecimento que já tinham antes de iniciar a aula.

Isso ocorreu porque os resultados que os alunos alcançaram afetaram-na positivamente “Eu gostei muito da experiência que tive com eles, do desenvolvimento das atividades”; “[...] “Amei os cartazes de cada grupo, a maneira como eles fizeram”. Esses afetos denotam a percepção de Nicinha em relação ao desenvolvimento dos alunos ao final da SD, o conhecimento, a criatividade demonstrada. Constatamos assim, consoante Marques e Carvalho, 2019, p. 4) que na atividade de ensino desenvolvida pela participante, encontra-se elementos de uma prática educativa bem sucedida, pois proporcionou o desenvolvimento dos alunos, produziu afetos “[...]e, conseqüentemente, contribui para aumentar a potência de ser e agir tanto do professor quanto do aluno”. De forma análoga ao que ocorre com docentes, licenciandos em formação ao serem afetados, aumentam a potência no seu ser e agir nos processo formativos, se apropriando assim, de elementos fundamentais na constituição da profissão docente.

Dessa forma, a mediação das categorias teóricas presentes nos textos colaboraram tanto para o planejamento como na realização da atividade de ensino no PITC, conforme evidenciado nos relatos a seguir.

**O estudo dos textos, foram essenciais** para a elaboração da sequência didática, pois **possibilitou a construção de novos conhecimentos e a relacionar técnicas de aproximação dos conteúdos a serem estudados com a realidade dos alunos.** Também **apresentou formas de promover a prática docente na perspectiva da pedagogia histórica-crítica e da educação do campo, no que se refere a unir temas ambientais com temáticas presentes na proposta curricular da escola e a executá-la,** considerando o contexto em que os alunos e a escola estão inseridos, atendendo as suas especificidades. (Margarida, RPITC, 2022).

Esse processo de elaboração **colaborou de forma positiva na organização das aulas para o estágio,** mostrando **a importância de contextualizar o conhecimento científico com a realidade dos alunos.** Pois **trazer o conhecimento de uma maneira mais clara, e mais próximo do cotidiano deles,** faz com que eles entendam que **o estudo de ciências não é um “bicho de sete cabeças”,** mais sim a **explicação**

**de tudo que acontece ao nosso redor e dentro do corpo de cada ser vivo.** (KÁTIA, RPITC, 2022)

[...]este processo **contribuiu em relação as expectativas do estágio**, no qual eu estava com medo, preocupada, ansiosa, e muito nervosa. **Desenvolver a aula articulando o conhecimento científico com a prática social dos alunos tornará as aulas mais interessantes e dinâmicas**, despertando o interesse do aluno em participar, além de **ajudá-lo a compreender a temática trabalhada**, isso **ajudará também o estagiário executar suas aulas de forma mais tranquila.** (Jane, RPITC, 2022).

É perceptível o quanto a **utilização de metodologias diversificada contribui para uma melhor aprendizagem e articular a prática social dos alunos aos conteúdos científicos, traz significado ao que se está aprendendo**, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente **contribui para que haja uma mudança da realidade dos mesmos.** (Jane, RPITC, 2022).

Jane, também expressa a colaboração desse processo em relação aos afetos produzidos sobre as expectativas em relação ao estágio, a deixá-la mais tranquila em relação ao nervosismo e medo sentidos no momento que antecedeu o estágio. Isso revela mais uma vez a relação inextricável entre afeto e pensamento. Ou seja, na medida que a participante foi se apropriando das categorias teóricas que a possibilitaram organizar a SD a ser desenvolvida no estágio houve a transformação dos afetos, pois passou a se sentir mais segura. Ao ver os resultados, as significações são que essa mediação “[...]tornará as aulas mais interessantes e dinâmicas, despertando o interesse do aluno[...]”. Por sua vez, a participante compreende, que esse interesse dos alunos pelas aulas, propiciará sua aprendizagem e contribuirá para o desenvolvimento da aula, o que denota a compreensão da relação entre a atividade de ensino do professor relacionada a aprendizagem do aluno.

Portanto, é importante desenvolver na formação inicial de professores processos que possam constituir vivências que produzam sentidos eficazes (Leontiev, 2004). Nessa perspectiva, a mediação de uma teoria pedagógica que possibilite ao futuro docente a significação da importância do conteúdo escolar como forma de compreensão da realidade é fundamental. Margarida, expressa essa importância ao significar que a mediação dos textos foi essencial, pois no processo “[...]possibilitou a construção de novos conhecimentos e a relacionar técnicas de aproximação dos conteúdos a serem estudados com a realidade dos alunos[...]”. questões que envolvem o contexto escolar dos licenciandos da LEdoC. Nesse processo, os alunos também se desenvolvem, como observamos no relato a seguir.

**Na sala de aula, o aluno conhece de maneira mais aprofundada sobre o funcionamento do meio ambiente, suas características, seus benefícios, como preservar o mesmo, e os malefícios que acompanham as queimadas, poluições e o desmatamento,** os tornando capacitados para aplicar todo o conhecimento

adquirido nas suas comunidades, pois **cada discente compreende de maneira diferenciada**, além de possuírem culturas diversas, sendo que **a escola é a ponte para que certas crenças ou costumes que estão implantadas em suas comunidades sejam esclarecidas, desmentidas, e até mesmo aprimoradas**, através das trocas de saberes que acontecem ao longo das discussões que ocorrem na sala de aula. (Nicinha, 2022, RPITC).

Nicinha externa no seu relato a significação sobre a função do conhecimento sistematizado escolar. Tal objetivação, expressa a apropriação de elementos concernentes a princípios da PHC na superação do pensamento sincrético marcado pela presença de conceitos espontâneos, relacionados por exemplo, na utilização das queimadas como forma de preparo para o cultivo da terra nas roças. No que se refere aos fundamentos da EdoC, essa objetivação incorpora elementos da agricultura camponesa articulada a agroecologia, no que se refere a contraposição ao agronegócio e a articulação com a ciência. Nessa direção, o motivo da atividade de ensino realizada no estágio vai se relacionando ao motivo da atividade de estudo. Isso ocorre não apenas na direção da apropriação do conhecimento em caráter imediato, utilitarista, mas da formação da consciência do estudante, de forma crítica.

As significações presentes neste primeiro núcleo expressam a maneira como a dialética entre as condições objetivas e subjetivas, plasmadas no percurso formativo afetaram as participantes, desde a educação básica, passando pelo ingresso no curso, até a primeira experiência na regência de turma no estágio dos anos finais do ensino fundamental. Nesse processo, sentidos e significados foram constituídos, revelando o valor heurístico da categoria vivência na compreensão das subjetivações da realidade objetiva, pois[...]a vivência envolve a produção de afetos e sentidos. Os sentidos evidenciam os motivos que impulsionam os sujeitos a agir. A ação dos sujeitos pode ser de atividade ou de passividade. (Marques e Carvalho, 2019, p. 7).

Consoante as autoras, o caráter ativo ou passivo vai depender dos afetos gerados na atividade humana, pois são eles que irão constituir os sentidos relativos à atividade. Portanto, os sentidos, sempre pessoais, dão colorido singular, ao que é vivido, na relação dialética com o significado. Daí a importância, dos processos formativos dirigidos para formação, no planejamento intencional do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas suas máximas possibilidades. Principalmente em uma sociedade cindida em classes na qual “[...] os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo”. (Leontiev, 2017, p. 45).

Para o planejamento desse processo é fundamental identificar as necessidades formativas. Na análise até aqui empreendida, pode-se constatar, que nas vivências das

participantes essas necessidades foram se apresentando ao longo do seu percurso formativo, que de acordo com as novas necessidades, modificaram-se, ao experienciarem outros momentos formativos, como no exemplo das expectativas em relação ao desenvolvimento da atividade de ensino no estágio.

Dessa forma, as categorias teóricas ao mediar o planejamento e a realização da SD no PITS desenvolvido no ensino fundamental no componente curricular de ciências, ao passo que atenderam necessidades engendradas na trajetória formativa produziram novas necessidades. No que diz respeito a satisfação das necessidades, os afetos produzidos em relação as vivências constituídas na realização da SD no ensino fundamental, denotam que as expectativas relacionadas ao medo, ansiedade e insegurança presentes antes do estágio, foram substituídas por afetos alegres (Marques, Carvalho, 2019), o que demonstra a possibilidade realizada dos processos formativos produzirem sentidos eficazes. (Leontiev, 1984).

No que concerne a produção de novas necessidades, o impedimento na realização das ações de forma presencial, limitou consideravelmente o desenvolvimento do processo formativo no bloco VI. Com o retorno das aulas presenciais, estendemos pesquisa-formação onto-crítica para os blocos VII e VIII, incluindo novas ações formativas além de dar novo formato aquelas já realizadas. No próximo núcleo analisamos as significações produzidas nesse processo.

**6.2 Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo:** “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente”

Após análise e identificação das necessidades formativas produzidas a partir do PITS no estágio nos anos finais do ensino fundamental, planejamos ações para a continuidade da pesquisa-formação onto-crítica nos blocos VII e VIII<sup>50</sup>. Essas ações foram mediadas por categorias teóricas e tiveram como referência a problematização da atividade de ensino desenvolvida pelas participantes. Nesse processo, necessidades formativas foram atendidas ao tempo que outras necessidades foram produzidas, agora em novo contexto para as participantes, o desenvolvimento da atividade de ensino no ensino médio. Neste núcleo, as significações estão organizadas no seguintes indicadores – **Concepção de educação e currículo; As escolas e os alunos do ensino médio; O papel do docente na organização da atividade de ensino no**

---

<sup>50</sup> Nos itens 4.3 e 4.4 explicamos como a pesquisa foi desenvolvida nesses blocos.

**ensino médio; A prática social para além da aparência; As categorias teóricas mediando as ações desenvolvidas na atividade de ensino; A atividade de ensino e o desenvolvimento dos alunos do ensino médio; Reflexões sobre o processo formativo na LEdoC.** Nesses indicadores, as significações foram dispostas na perspectiva de plasmar o movimento formativo empreendido, ou seja, atravessado por contradições, superação e sínteses.

As ações formativas foram operacionalizadas no bloco VII e VIII por meio dos EF, da microaula e da produção do TCC. Neste primeiro indicador – **Concepção de educação e currículo** – agrupamos as significações engendradas no processo de apropriação e objetivação mediado pelas categorias teóricas presentes nos textos utilizados na formação. No primeiro EF realizado de forma coletiva (EF7), iniciamos a abordagem das necessidades formativas pela concepção de ser humano e educação concernente as categorias teóricas que mediaram o processo formativo. As transcrições a seguir apresentam as significações das participantes, constituídas nesse processo.

**O ser humano não nasce humano, precisa da educação.** (Jane, EF7, 2022).

**Transformar, aquele ser não pensante em um ser pensante., com a educação ele se torna um ser diferenciado, crítico reflexivo, que vai construindo um pensamento sem tantas influências.** (Margarida, EF7, 2022).

**O ser humano sem a educação ele seria comparado com os outros animais. Com a educação somos racionais. Aprendemos o que é certo e errado através de uma educação que foi repassada pelos nossos pais.** E eles por sua vez com os pais deles, ou seja, de geração em geração se aprende. **Só que quando vamos educar nossos filhos, já é outro tipo de educação, contemporânea.** (Nicineha, EF7, 2022).

As significações em tela, apresentam dimensões da educação em seu sentido mais amplo, referindo-se a uma educação que ocorre de maneira difusa, na própria vida. Jane, objetiva na sua significação um aspecto bastante abordado nos textos estudados, o caráter ontológico da educação. Saviani (2016, p. 17), ao afirmar que a educação tem como função “[...]produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, evidencia essa questão. Conforme Saviani (2007), em seu caráter ontológico, a educação estabelece uma relação de identidade com a atividade vital humana do trabalho. Nesse processo, juntamente com a linguagem, consciência, reprodução, condições para o surgimento do ser social (Marx, 2011a) para o surgimento do ser social. Portanto, como o ser humano não nasce humano, precisa aprender a sê-lo, a educação seria responsável por esse aprendizado.

Margarida, em relação ao papel da educação, entende que por meio da educação, os indivíduos tornam-se seres diferenciados, capazes de criticar e refletir com relativa autonomia, sobre as decisões a tomar. Para Nicinha, a educação assume a função de diferenciar o ser humano, dos demais animais, o que vai ocorrer de forma difusa, ou seja, na vida, revelando o caráter histórico e social da educação. Isto é, possibilita ao indivíduo ser contemporâneo ao seu tempo. Além do sentido *lato* da educação, a participante também externou significações de uma compreensão no sentido *stricto*, como podemos observar a seguir.

**Aprimorar o que ser humano já tem, ou desmentir.** Porque tem várias coisas que a gente aprende em casa, na comunidade e **na escola agente vai ver ou de forma mais ampliada ou desmentir certas coisas que a gente acha correto, mas não é.** Acredito que seja nessa linha, aprimorar o que o ser humano já tem. Porque dizem que **a escola é a segunda casa, então vai se ter outros tipos de relações, como aqui na universidade nós estamos tendo.** (Nicinha, EF7, 2022).

Nicinha, ao se referir a educação formal, compreende-a como meio de aprimorar aquilo que o ser humano já tem, ou seja, a formação que ele adquiriu na própria vida. Nesse processo, a educação formal pode até mesmo desmentir aquilo que se julgava saber, ao se constituir como uma nova casa, isto é, novo espaço formativo com outros tipos de relação em comparação com a aprendizagem que ocorre fora dela, o que ela relata ao se referir ao próprio processo formativo na universidade.

Entender a função da educação em seu sentido restrito, como responsável em mediar a compreensão da prática social de forma crítica é fundamental nos processos formativos. É por meio da educação escolar, do bom ensino (Vigotski, 2001) que se pode ultrapassar o conhecimento adquirido no cotidiano. Nesse processo, os indivíduos, conforme Saviani (2016, p. 92) arvoram-se ao momento catártico, caracterizado por uma progressiva elaboração “[...]na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social”.

Na formação inicial na LEdoC, pelo fato de carrear em seus princípios a valorização do contexto campesino, dos saberes, da cultura, do cotidiano, isso precisa ser apreendido na direção de ultrapassar os limites da aparência, do imediatamente observável. Nas SEC desenvolvidas no TU, as participantes fizeram leitura e discussão dos textos<sup>51</sup> que mediarão a formação. A partir dessas leituras, na elaboração do PTCC ao justificarem a necessidade de articulação entre os conteúdos e a realidade do campo, as participantes produziram

---

<sup>51</sup> Ver Quadro 11 nesta tese.

significações sobre a forma como o currículo e o ensino de conteúdos está presente nas escolas, como podemos observar nos excertos a seguir.

**[...]os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente, resultando no desinteresse pela aprendizagem.** (Jane, PTCC, 2022).

**[...] nem sempre os conteúdos ministrados tinham alguma relação com o cotidiano do alunado e assim os saberes dos alunos não eram considerados, dificultando o ensino e aprendizagem, além de focar apenas na profissionalização destes alunos.** (Nicinha, PTCC, 2022).

Os **conceitos científicos** presentes estão **aprisionados ao livro didático**, que é **seguido à risca pela instituição de ensino**, onde **muito pouco é associado à realidade dos alunos.** (Margarida, PTCC).

**O ensino da EJA, não deve estar pautado em conteúdos instrumentalistas**, deve ser realizado, de forma a dialogar com a vivência desse público. (Kátia, PTCC, 2022).

Os excertos em tela, demarcam as significações produzidas sobre a relação entre escola e prática social, conteúdos escolares e a realidade dos alunos. Neles se manifestam de forma convergente, significações sobre a descontextualização do currículo presentes nas escolas. Para Jane, isso se apresenta em um currículo nas escolas do campo constituído a partir de uma lógica urbanocêntrica, na qual os conteúdos não se conectam com a realidade camponesa. Nicinha além de não observar a relação dos conteúdos com os saberes dos alunos, com seu cotidiano, ver o foco apenas na profissionalização, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Margarida, percebe o trabalho com conceitos científicos pouco relacionado a realidade do aluno, acontecendo apenas subordinado ao uso do livro didático. Kátia, ressalta que o caráter instrumental do currículo deve ser evitado para se trabalhar com discentes da EJA.

Ao utilizarmos a ETC, buscamos problematizar nas devolutivas dos PTCC aspectos relacionados a compreensão da contextualização dos conteúdos, do cotidiano objetivado na escrita das participantes. Essas primeiras produções foram mediadas pelos textos utilizados nas SEC na disciplina “Aspectos teórico metodológicos da educação de jovens e adultos” e na orientação individual do PTCC<sup>52</sup>. Na ocasião do primeiro EF coletivo, ainda não havíamos recebido as devolutivas dessas primeiras observações, ocasião que retomamos as questões problematizadas nessa escrita, mediadas pelas categorias teóricas presentes nos textos inclusos nas SEC. Portanto, as intervenções realizadas no EF7, buscaram identificar mais determinações

---

<sup>52</sup> Ver Quadro 11 nesta tese.

e relações, acerca das significações sobre o conhecimento cotidiano, contextualização, movimento que produziu novas significações.

**Acredito que a aprendizagem que a gente aprende no dia a dia não tem problema, mas precisamos aprofundar mais.** Acredito que esse conhecimento que a gente aprende na vida, na sociedade em si, **faz com que a gente consiga se adaptar.** (Kátia, EF7, 2022).

**Tem alguns tipos de aprendizagens que não são boas.** (Jane, EF7, 2022).

**No conhecimento científico tem a questão das críticas, é preciso pensar, analisar.** (Jane, EF7, 2022).

**O principal problema da aprendizagem espontânea é não conhecer de fato as consequências,** por não ter acesso ao conhecimento científico, **esse conhecimento ocorre sem pensar.** (Margarida, EF7, 2022).

**Para se chegar a uma compreensão correta, só na prática mesmo,** para ver se compete aquela observação feita. (Margarida, EF7, 2022).

A significação de Kátia, indica inicialmente que o conhecimento cotidiano é necessário para os indivíduos se adaptarem ao meio no qual se encontram, mas endossa que precisa ser aprofundado, ou seja, deve ir além desse conhecimento. Jane, em contraposição a assertiva da participante destaca, que esse tipo de aprendizagem, nem sempre é positiva, pois não passa pelo mesmo caminho percorrido pelo conhecimento científico, ou seja, não é produto de análise e crítica. Na significação de Jane, apresenta-se a objetivação da diferença entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, pelo fato do primeiro não proporcionar uma compreensão crítica da realidade. Isto é, “[...]conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos”. (Martins, 2013, p. 142). É esse caráter de desenvolvimento do senso crítico, que proporciona ir para além da aparência.

Margarida compreende que no conhecimento cotidiano não se estabelece a relação causa e efeito, uma vez que é na prática, por meio da observação dos resultados, que isso pode ser verificado. O cuidado com a questão da prática, reside no fato que o conhecimento cotidiano ou do senso comum é constituído exatamente dessa conhecimento prático, da observação direta da relação causa e efeito a partir da atividade do indivíduo. Contudo, os conceitos científicos, que devem estar presentes nos conteúdos escolares, são produto do conhecimento científico, que busca compreender relações contidas nos fenômenos que vão além do diretamente observável. No processo formativo, para exemplificar esse aspecto, buscamos no diálogo com as participantes exemplos de conhecimentos constituídos no cotidiano do campo, que tenham relação direta com a prática, com a observação, mas que não trazem total correspondência com

as determinações e relações que o explicam. O exemplo colocado para discussão foi a queimada, empregada como recurso para preparo da terra, ainda utilizado com frequência por agricultores camponeses. As significações a seguir expressam o movimento constituído dessa discussão.

No caso das pessoas que fazem queimadas para o plantio da roça, **me fez lembrar de uma pesquisa que a gente fez** [nome da professora], não sei se vocês lembram [se dirigindo para as demais participantes] que **uma pessoa respondeu que é preciso queimar, porque deixava o solo produtivo**. (Jane, EF7, 2022).

**Com o conhecimento científico ele vai conhecer as consequências**, o porquê, **o que vai acontecer se ele continuar fazendo a coisa errada**. (Kátia, EF7, 2022).

No exemplo de Jane, apresenta-se a relação causa e efeito diretamente observável bastante comum nas formulações do conhecimento cotidiano. Isso não significa, que essas observações são equivocadas, apenas não se apropriam de relações para além do caráter imediato. Em outras palavras, é correta a observação que após queimar uma área para plantio, o solo fica produtivo. Contudo, nessa observação direta, não se consegue perceber que essa prática elimina microrganismos, e outros elementos presentes no solo e, ainda mais grave, que seu uso recorrente deixa o solo estéril.

Essas relações presentes na compreensão das múltiplas determinações do fenômeno em discussão, podem ser compreendidas pelo conhecimento produzido pela ciência. Atualmente esse conhecimento está presente na agroecologia, ao elaborar técnicas alternativas a tradicional queimada no preparo da terra para agricultura. Portanto, é preciso cautela com a compreensão do critério de verdade se encontrar na prática, para não cair em um praticismo de caráter pragmático. A luz do materialismo histórico-dialético, a prática como critério de verdade, não considera apenas a aparência, mas a unidade dialética com a essência. Ou seja, a primeira apresenta elementos importantes que não podem ser desconsiderados, mas o que possibilita compreender as múltiplas determinações são as relações e determinações que não se apresentam de forma imediata aos sentidos. No caso de uma apreensão o mais próxima possível da objetividade do fenômeno, em referência as legalidades presentes na natureza, são necessárias experimentos e métodos característicos do método científico.

Portanto, é importante que os processos formativos possam superar o caráter aparente, imediato engendrado na apropriação dos conceitos cotidianos. Os limites desse tipo de apropriação da realidade, foram evidenciados por Kátia, ao constatar que aquilo “[...] que a gente aprende na vida, na sociedade em si, faz com que a gente consiga se adaptar[...]”. Ou seja, para transformar a realidade a aprendizagem tem que ultrapassar o caráter adaptativo. De acordo

com Ramos (2003, p. 99), a adaptação subjaz a uma abordagem naturalista do ser humano, ou seja, é por meio do biológico que se explica a interação e adaptação dos organismos buscando equilibrar aspectos físicos e sociais, Portanto,

[...]o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos constroem seu conhecimento.

Essa perspectiva naturalista de desenvolvimento, apresenta-se de forma hegemônica na formação docente consubstanciada a outras teorias, no que Duarte (2010, p. 43), denominou de pedagogias do aprender a aprender e assumem o discurso de valorização do cotidiano dos alunos, dos seus saberes, da sua cultura e da importância dos conteúdos a serem trabalhados na escola estabelecerem relação com esses aspectos. “Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica”.

Nessa direção, é importante frisar, que a relação estabelecida no processo formativo desenvolvido nessa pesquisa, entre conteúdo e cotidiano situado na prática social é ponto de partida para o desenvolvimento da atividade de ensino. Ou seja, buscamos enfatizar durante todo o processo, a relevância dos conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, como observamos nas significações a seguir.

**É como você já falou no começo [referindo-se ao pesquisador], não é porque a gente não vai usar ele no nosso cotidiano que não é necessário a gente aprender. A gente precisa conhecer de tudo um pouco, não é que a gente vai usar tudo, mas precisa conhecer.** (Kátia, EF8, 2022).

**Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos.** (Margarida, EF8, 2022).

As significações em tela, expressam a compreensão crítica do caráter pragmático, utilitarista presente na concepção de currículo, no ensino dos conteúdos nas escolas de ensino médio. Quando Kátia, refere-se que o conhecimento é necessário ser apropriado para além das necessidades imediatas representa bem essa compreensão crítica o que vai ao encontro da significação de Margarida, que o conhecimento é necessário para outros momentos. Essa compreensão é importante para se afastar da forma como a pedagogia das competências

impregna o trabalho educativo com o cotidiano, como explica Ramos (2017, p. 64-65, grifo nosso) ao analisar as contribuições de Perrenoud para a formulação dessa teoria.

Os métodos de ensino, para Perrenoud, deveriam confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. **Ao professor caberia negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos.** O professor deveria identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Nota-se na abordagem dessa teoria a distinção clara com a PHC, que toma a problematização como ponto de partida para o trabalho com os conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares, uma vez que compreender a educação como mediadora da humanização dos indivíduos, no caso da educação escolar, como responsável na individuação do gênero, considerando o caráter contemporâneo desse processo.

Isso posto, afastamos uma concepção de viés utilitarista, ao passo que reafirmamos a necessidade do vínculo desses conteúdos com a realidade, uma vez, que nos processos formativos dirigidos para a formação humana, em consonância com projetos de transição para superação da sociabilidade vigente, a educação escolar não pode se desvincular da vida. “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras.” (Meszáros, 2008, p. 45).

No que se refere ao processo formativo, os fundamentos da EdoC, as raízes que o constituem, fornecem o instrumental para compreender tais relações, na própria gênese do surgimento da EdoC, nos movimentos sociais, na agricultura camponesa, na busca por uma educação dirigida para emancipação. Tais fundamentos, são nutridos por processos formativos mais abrangentes, movente e movidos nessa relação orgânica. Esses aspectos podem emergir, ao buscar problematizar a prática social a partir de questões coletivas. Portanto, é importante que na formação docente essa relação não assuma um viés pragmatista concernente a uma relação utilitária entre conteúdo e o cotidiano.

[...]qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? **Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução**

**das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.**  
(Duarte, 2010, p. 43).

Consoante o autor em tela, os riscos da incorreta compreensão da contextualização, dos conteúdos significativos levaria a uma reprodução da negação histórica da educação a classe popular. A consequência dessa negação para a população do campo é o preconceito arraigado do campo como local de atraso e do camponês como “Jeca Tatu”, o capiau ignorante, para o qual não é necessário educação que promova seu desenvolvimento, basta rudimentos de uma formação precarizada.

A despeito da discussão do tipo de educação necessária a população camponesa, no que se refere a consideração do seu contexto, do aspecto singular presentes, Freitas (2021, p. 158, grifos nosso) afirma que

[...]os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. Reconhecer sua diferença não é atribuir a ela um sentido menor: ‘os pobrezinhos do campo’ justificando com isso, uma qualidade educacional menor. **Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana.**

Para o autor é necessário considerar a distinção de modos de vida que comporta todas as contradições imbricadas de forma diferente em cada local de formação. Portanto, é preciso cautela ao universalizar uma metodologia, uma atividade de ensino desconsiderando as especificidades. Contudo, isso não significa uma metodologia específica e conteúdos específicos.

A validade dos conteúdos não está na sua utilidade imediata, mas na possibilidade que sua apropriação crítica possa mediar a compreensão das legalidades naturais e sociais, ou seja, compreender a prática social para além da aparência. Do ponto de vista de uma educação vinculada a um projeto de transição para a superação da sociabilidade vigente é importante compreender, que “[...]o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (Saviani, 2008, p. 45). Em uma sociedade cindida em classes na qual é negado acesso a riqueza material e imaterial produzida, dirigir os processos formativos para a apropriação crítica do conhecimento sistematizado historicamente produzido é fundamental.

Nesse processo dialógico, colaborativo desenvolvido no EF, mediado pelas categorias teóricas presentes nos textos, produziu-se novas significações, como podemos observar na significação de Kátia, ao compreender, que por meio do conhecimento científico, esse agricultor que faz a queimada, “[...]vai conhecer as consequências, o porquê, o que vai

acontecer se ele continuar fazendo a coisa errada.” Nesse caso, a relação causa e efeito, vai para além da observação imediata, sem desconsiderá-la, buscando elementos concernentes ao conhecimento científico, que uma vez sistematizados nos conceitos científicos e abordados nos conteúdos escolares, podem propiciar uma nova compreensão da prática social. Ou seja, “[...]para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações”. (Martins, 2013, p. 140).

No desenvolvimento do processo formativo, as significações sobre o currículo, sobre a função da educação vão se ressignificando, desenvolvendo-se mediadas pelas categorias teóricas presentes no processo formativo. Na ETC, na produção do relatório final, plasmam-se em novas sínteses, como observamos a seguir.

**A educação objetiva o desenvolvimento do ser humano**, portanto, não se restringe a escola. Contudo, **para inserir os indivíduos na prática social** são necessárias **formas de educação que permitam ao educando pensar criticamente a realidade social**, para isso, **a escola deve trazer uma proposta política pedagógica respaldada em uma pedagogia crítica**. (Kátia, RTCC, 2023).

[...] **a educação** é uma ferramenta que **colabora** junto com outras esferas sociais **para a promoção de condições** viáveis **para a sobrevivência dos indivíduos**, para que assim **sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida**. Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo **ele consegue compreender diversas problemáticas sociais** e **construir um pensamento crítico** acerca dos questionamentos presentes **no meio no qual estão inseridos**. (Ncinha, RTCC, 2023).

[...] **a educação** não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de **uma ação mediadora no centro da prática social**. Portanto, essa prática **visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agente sociais ativos e participativos**. (Jane, RTCC, 2023).

As significações em tela, apresentam como zona de sentido comum a relevância da educação para a compreensão e atuação crítica dos indivíduos na prática social. Tais objetivações, representam a apropriação das categorias teóricas engendradas no processo formativo. Como já explicamos<sup>53</sup>, na ETC, ao problematizarmos a produção das participantes, orientávamos novas leituras dos textos, destacando aspectos que deveriam ser retomados para uma melhor compreensão. Na escrita final do RTCC, essas objetivações representam esse processo de significação e ressignificação presente na apropriação das participantes.

Portanto, é necessário ultrapassar tanto o viés utilitarista de uma compreensão equivocada da contextualização ou significação dos conteúdos, como a centralidade de um modelo escolar urbano que desconsidera a unidade da diversidade presente no contexto escolar.

---

<sup>53</sup> Ver ítem 4.4 nesta tese.

Tal movimento, requer uma teoria pedagógica que compreenda a educação escolar como possibilidade para desenvolver a consciência dos indivíduos em suas máximas possibilidades. Isso implica, compreender a realidade de forma crítica, ou seja, suas determinações, relações, indo além da aparência, ou de perspectivas dicotômicas sobre o currículo.

A despeito dessa discussão e desse entendimento, Gama e Duarte (2017, p. 522) citando Coletivo de Autores (1992, p. 31), ao discutir a questão do currículo na perspectiva da PHC, expõe que um dos princípios que deve ser considerado no trabalho com os conteúdos, é sua relevância social, que “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social”. Nessa direção, é necessário uma teoria pedagógica que possa fundamentar a atividade de ensino do professor para que essa contextualização possa ocorrer em uma perspectiva de compreensão da realidade de forma crítica.

Quando essa relação não se efetiva, quando o ponto de partida não é prática social, o ensino de conteúdos científicos fica geral, ou seja, distante da prática social. Dessa forma, a atividade de ensino se desenvolve apoiada em formas convencionais, como expressa Margarida, ao afirmar que os conceitos científicos “[...]estão aprisionados ao livro didático[...]”. Nessa perspectiva, é necessário que a formação inicial na LEdoC se constitua como espaço formativo para a compreensão dessa relação, como condição para a atividade de ensino possa se desenvolver em relação ao seu motivo – o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos em suas máximas possibilidades.

No processo formativo buscamos estabelecer essas relações e discussões, momento no qual as participantes puderam expressar as significações produzidas na vivência do estágio e no desenvolvimento da SD na pesquisa intervenção de TCC. Nesse movimento, as participantes constituíram significações sobre as instituições de ensino, sobre os sujeitos que a integram. No indicador – **As escolas e os alunos do ensino médio** – analisamos os sentidos e significados produzidos nesse processo.

**Para eles** [alunos] tanto faz como tanto fez a escola, **vão por conta do bolsa família ou pela cobrança dos pais**. Eles levam celular, colocam música alta, eu fico competindo com o celular. **Tem professor que sai dessa turma chorando, imagine eu que sou só uma estagiária. Tem uma professora de biologia, que não dá aula para essa turma**. A diretora chegou lá e disse, **vocês são a pior turma dessa escola**, os meninos disseram para ela, **nós já sabemos professora**. (Nicinha, EF7).

**Esse estágio no ensino médio foi muito complicado**, eu tive que colocar o menino para fora de sala, os alunos do ensino médio são piores do que do ensino fundamental. (Nicinha, EF8, 2022).

Foi esse um dos critérios para eu escolher estagiar no EJA, além de ser a escola mais viável para meu deslocamento. **Os alunos da EJA estão ali, realmente porque queriam alguma coisa.** Eles passam o dia em outras atividades, então se estão ali é porque realmente queriam alguma coisa. **Diferente dos alunos do ensino fundamental ou das turmas do ensino regular, que estão ali porque são obrigados,** por conta de pegar a frequência para o bolsa família, ou porque os pais obrigam. (Margarida, EF8, 2022).

[...] quem está no campo, **por conta de uma experiência que eu vivi, quem é do campo, do interior, ele compara a realidade da sua família, da sua vivência, pensando em uma perspectiva melhor para ele,** enquanto **o da cidade,** tem um pai, tem uma mãe que está ali fazendo tudo, ele **não tem outras responsabilidades que façam com que eles se aprimorem, se dediquem** aquilo ali, sem se prejudicar e **com a intenção de formação, de crescer, com objetivo de fazer universidade. A gente ver que esse pessoal não tem objetivo futuro, é só aquele momento ali e pronto.** (Margarida, EF8, 2022).

**A principal dificuldade foi a realidade da escola,** o contexto é totalmente diferente do que a gente imaginava. **Ficamos muito espantadas, a gente imaginava que os alunos estariam lá dispostos a aprender, Os alunos eram mais jovens do que adultos, mesmo assim, eles não tinham interesse nenhum.** A aula começava às 19h e eles só iam entrar na sala às 19:30h. dos dois horários que tínhamos, **ficávamos esperando quase um horário os alunos entrarem na sala,** a maior dificuldade foi em dar aula. (Kátia, EF8, 2022).

As transcrições em tela, expressam como as vivências no estágio do ensino médio engendraram significações acerca dos discentes e das escolas do ensino médio. Nicinha, expressa em um primeiro momento afetos de incapacidade de agir diante de situações em que nem professores que atuam na escola conseguem resolver. Contudo, chegou a uma situação que lhe levou a colocar um aluno fora de sala. Por conta dessa vivência, considera os alunos do ensino médio, em termos de comportamento “[...]piores do que do ensino fundamental”.

Margarida, afirma, que foi esse perfil dos alunos de turmas regulares mencionado por do ensino médio mencionado por Nicinha, um dos motivos para realizar estágio em turmas da EJA. Para a participante, os alunos da EJA tem motivos para frequentarem a escola, diferentes daqueles dos alunos de turmas regulares. Em relação aos últimos, as zonas de sentido de Margarida, convergem com as de Nicinha, no que concerne a motivos relacionados a obediência aos pais e ao garantir frequência para receber bolsa família. Ao comparar os motivos dos alunos da cidade e do campo para frequentarem a escola, Margarida atribui aos últimos, a causa do interesse gerada pela necessidade de superação das condições objetivas que enfrentam, representadas nas responsabilidades que assumem desde cedo e pelas dificuldades enfrentadas. Ou seja, infere-se na significação em tela, que aquele que não precisa melhorar de vida, não teria motivos para frequentar a escola, para buscar crescer, com a intenção de formação.

Tal significação é engendrada na vivência pessoal da participante, na qual as condições objetivas da sua família fizeram-na sair da sua comunidade em busca de melhores condições de

vida, de acesso aos serviços públicos. Essa vivência, faz com que compreenda, que mesmo alunos beneficiários do bolsa família – que em tese são da classe popular – não se esforçavam nos estudos, por ter maior facilidade de acesso a escola e outros serviços públicos, além de não ter responsabilidades como crianças, jovens e adolescentes do campo, envolvidos na faina diária pela sobrevivência.

Kátia por sua vez, assustou-se em relação ao comportamento dos alunos. Tal afeto, reside na expectativa que eles estivessem dispostos a assistir as aulas, principalmente por serem mais jovens do que adultos. Esse afeto, relaciona-se a significação que tinha sobre o público da EJA antes de iniciar o estágio. Parece que esperava um público de adultos, que já chegassem na escola sem muito ânimo por conta da rotina de trabalho, cuidar da família, mas ao encontrar jovens, esperava que eles estivessem motivados a estudar. Em relação aos alunos da EJA, por terem perfil diversificado, “[...]os sentidos e os significados acerca da educação escolar são bastante variados”. (Agudo e Teixeira, 2017, p. 272)”.

Na significação de Margarida, os motivos que levam os alunos da EJA a frequentarem a escola – concluírem os estudos e terem maior possibilidade de empregabilidade, melhorar de vida – fazem com que eles tenham maior interesse e compromisso com os estudos. Conforme Leontiev (2017), o motivo principal da atividade, relaciona-se aquilo que mobiliza os indivíduos entrarem em atividade. No caso do público da EJA, por incluir jovens e adultos, muitos estão mobilizados por motivos concernentes a atividade de trabalho, que passa a ser a atividade principal e “[...]promove nos indivíduos tanto a aquisição de novos tipos de atividades, conhecimentos e habilidades quanto a reorganização das motivações, dos sentimentos e das ações humanas”. (Rios, Rosller, 2017, p. 567). Dessa forma, a frequência a escola, a atividade de estudo, passa a desempenhar a função de motivos de caráter imediato (Leontiev, 2017), mas que não alteram os motivos relacionados as necessidades da atividade principal – o trabalho. Por sua vez, ao entrarem em atividade de estudo, mesmo não sendo o motivo principal, podem desenvolver-se.

Podemos deprender no relato de Kátia, conforme Leontiev (2017), que talvez pelo fato da atividade do trabalho ser a dominante, a atividade de estudo não lhe desperte interesse. Portanto, diferente do relato de Margarida, não se torna um motivo imediato que embora o público da EJA seja orientado pela atividade principal do trabalho, esta não é suficiente para identificar no atividade de estudo uma relação imediata. No que se refere aos alunos da EJA e do ensino regular do campo ou da cidade, ao frequentarem a escola por obediência aos pais, que por sua vez podem estar preocupados com essa presença apenas para garantir o bolsa família, esse motivo inicial pode possibilitar o desenvolvimento de outros motivos. Daí a

importância dos processos formativos se dirigirem para desenvolver motivos sérios (Leontiev, 2017) para a atividade de estudo. Contudo, para a participante o desinteresse dos alunos tem explicação.

**Esse desinteresse parte da escola**, da realidade, não tem nenhum sentido, **não há nada que agrade, que chame atenção do aluno**, não tem nenhum atrativo, **tanto em relação a estrutura da escola, como em relação aos professores**. (Kátia, EF8, 2022).

**A escola** tem recurso, tem estrutura, **é ótima, mas os alunos**, não dá. (Nicinha, EF7, 2022).

A gente fica pensando, **como é que vai ser nossa vida como docente em uma escola dessa, ficamos preocupadas**. (Margarida, EF7, 2022).

Kátia, atribui o desinteresse a escola que não tem nada para atrair a atenção dos alunos, para produzir motivos para frequentarem as aulas, nem em relação a estrutura e nem aos docentes. Nicinha, por sua vez, entende que o problema não está na escola, que tem uma ótima estrutura, mas nos alunos. Os relatos das participantes e a própria vivência no estágio, afetam Margarida, deixando-a preocupada com relação a seu futuro como professora ao se deparar com essa realidade.

Os relatos expressam a realidade de muitas escolas públicas nas quais a classe popular tem acesso. Embora as causas para o desinteresse dos alunos tenha um cariz específico de cada contexto, referente ao caráter singular, irrepetível dos fenômenos, observamos sua relação com o universal. Tal relação, é mediada pela particularidade da educação pública no Brasil, plasmada, entre outros aspectos, no descaso com a formação e carreira docente, na falta de estrutura das escolas, sem internet, biblioteca, no fechamento de escolas do campo dentre entre outros elementos. Em relação a EJA, a sua ausência nos currículos das licenciaturas – quando no máximo figura como disciplina optativa (Bonfim, 2016) – representa bem essa precarização.

No processo formativo, buscamos problematizar essas questões para que as participantes refletissem sobre a relação entre aquilo que ocorre na escola, que repercute diretamente na atividade de ensino do docente e na aprendizagem dos alunos, e a totalidade das relações sociais, nas mediações nela presentes que implicam no singular. Nesse movimento, as participantes produziram mais significações.

**Eu observei na escola que isso acontece por conta do próprio sistema de avaliação que está presente na escola**. Na escola do ensino fundamental que estagiei, **quando os alunos não obtém nota para a questão dos níveis de classificação, a coordenação, a direção mandam colocar, com ordem não sei de quem lá de cima, naquele aluno que tirou 3, vai tirar 7. Então eles não tem medo de nada, não tem**

**medo de repetir ano**, porque sabem que isso não vai ocorrer, então **cadê a autoridade do professor?** (Margarida, EF7, 2022).

Margarida apresenta como mediações presentes no comportamento dos alunos o sistema de avaliação presente na instituição. Com efeito, a responsabilização ou *accountability* centrada na escola efetivou-se, de acordo com Brooke (2013), em um sistema de bonificação para as instituições e ou professores que atinjam metas estipuladas para o desempenho dos alunos. Esperava-se com isso, segundo a autora, aumentar o compromisso dos docentes com o desempenho dos alunos, por meio da bonificação pelos bons resultados no exercício da docência, expresso nas notas atingidas pelos alunos, uma vez que existe uma relação entre desempenho dos professores e aprendizagem dos alunos.

A despeito da política de responsabilização, como já discutimos nas análises do primeiro núcleo, os resultados têm evidenciado efeitos positivos e negativos. Nos positivos, constata-se a elevação do desempenho dos alunos em sistemas de ensino que adotam medidas de recompensa material, (Brooke, 2013); (Furtado, 2015). Enquanto nos negativos, destacam-se o estreitamento do currículo, as fraudes nos testes e a pedagogia do treinamento, (Capochi, 2017); (Bonamino; Sousa, 2012). Em relação ao aumento do desempenho a referência muitas vezes são os resultados dos próprios testes padronizados e da elevação do IDEB. Em relação aos impactos negativos, a significação de Margarida externa o que de fato vem ocorrendo nas escolas com a hegemonia da política de avaliação externa. Portanto, são múltiplas as relações e determinações que implicam na educação escolar.

No que diz respeito a esses múltiplos fatores, no processo formativo, tanto nas SEC como na ETC procuramos problematizar a atividade de ensino em relação a realidade dos alunos que frequentam essas escolas. Nesse movimento, tencionamos nas discussões e observações realizadas, as condições objetivas presentes na prática social desses indivíduos. As transcrições a seguir, apresentam significações engendradas pelas participantes como abstrações na direção da síntese desse processo formativo.

**O aluno já chega cansado na sala de aula e vai ter uma aula só de leitura? Ele vai ficar mais cansado ainda.** (Jane, EF8, 2022).

**Esse público é assim, um pouco cansado do dia a dia. Alguns trabalham, e quando chega na escola que não tem uma aula motivacional, que dá para interagir coletivamente para eles ficarem envolvidos, interessados é complicado, fica uma coisa cansativa, do dia a dia.** (Margarida, EF8, 2022).

**É importante chamar a atenção para a fragilidade no ensino, adquirido pelo alunado da EJA, durante seu percurso formativo. Muitos alunos trazem deficiências no aprendizado sobre conteúdos vistos em séries anteriores. Alguns não conseguem se apropriar do conhecimento devido ao ensino aligeirado da**

**EJA, com conteúdos compactados e ausência de metodologias, que despertem o interesse dos alunos em aprender. Outro fator é o pouco tempo dedicado aos estudos, pois além de estudante este indivíduo divide-se realizando várias outras atividades.** (Margarida, RTCC, 2023).

[...]a escola deve estar preparada para receber essa modalidade de ensino, no qual, está voltada para jovens e adultos que são frutos da desigualdade socioeconômica, e para isso a escola **precisa proporcionar um ambiente que seja atrativo e que estimule esse indivíduo a buscar cada vez mais o conhecimento e o desejo de permanecer em sala.** (Kátia, RTCC, 2023).

**Outro ponto importante é a relação entre professor/aluno, o professor deve se aproximar dos seus alunos, procurar entender a sua realidade, e conseguir atender as suas necessidades, pois em muitos casos os alunos da EJA se sentem excluídos e acabam desistindo dos estudos. Ao realizar essa aproximação, também é possível coletar informações do perfil de cada aluno, e ao mesmo tempo ele irá se sentir valorizado, capaz de aprender[...]** (Kátia, RTCC, 2023).

**Nas comunidades em que foram fechadas, o alunado precisa se deslocar diariamente para escolas que costumam se localizar em regiões urbanas. Portanto, a dificuldade de condições para permanência desses alunos somada a outros fatores termina provocando a evasão.** (Margarida, RTCC, 2023).

**A ausência de alunos durante as aulas ocorre devido a inúmeros fatores, porém, o contato com os alunos foi superficial devido ao curto período de estágio na disciplina. Pode-se deduzir que os reais motivos do desânimo dos discentes pode ser provocado por conflitos familiares, ou por não se identificar com a disciplina, conteúdo ou até mesmo com o professor que está ministrando as aulas. Ocasionalmente assim a pouca ou nenhuma participação do aluno nas aulas, sua ausência na sala e até mesmo na escola, causando inúmeras desistências ao longo do ano letivo resultando em reprovações, o que gera mais apatia por parte dos discentes afastando os mesmos da escola.** (Nicinha, RTCC, 2023).

As participantes expressam em suas significações como zona de sentido comum a relação entre as condições objetivas presentes na realidade dos alunos e as atitudes relacionadas ao desinteresse pela escola. Inicialmente, Jane e Margarida abordam essa questão relacionada ao perfil dos discentes que chegam na escola cansados e precisam que a atividade de estudo seja planejada para desenvolver o interesse e a participação. Para Margarida, essa preocupação é importante, pois esses alunos chegam no ensino médio com defasagem em relação aos conteúdos que deveriam ter se apropriado.

Para Kátia, a escola deve estar preocupada em assegurar meios para os alunos desenvolverem interesse em frequentar as aulas. Nesse sentido, a relação professor e aluno é importante, para o docente conhecer a realidade dos alunos e assim, atender suas necessidades formativas. Em relação a evasão, Margarida chama atenção para o fechamento das escolas do campo, enquanto Nicinha, se referindo ao público de turmas regulares, aponta vários fatores como causa para o desinteresse dos alunos, que podem levá-los a se afastarem da escola.

Importa aqui entender, a partir das significações deste indicador, que é na escola, na atividade de ensino do professor e nas condições objetivas presentes, que se podem criar

motivos verdadeiros (Leontiev, 2017) para o estudo. Nesse processo, motivos compreensíveis podem transformar-se em motivos eficazes para os alunos frequentarem as aulas e entrar em atividade de estudo. Portanto, conhecer os alunos, suas necessidades formativas, além de compreender de forma crítica as condições objetivas que perpassam a educação escolar se torna imprescindível para o desenvolvimento da atividade de ensino.

É importante também compreender que a internalização do sentido pessoal da atividade de aprendizagem pelo estudante, depende de relações interpessoais mais amplas, nas quais escola e família jogam papel decisivo, ao possibilitar ao estudante, consciência sobre seu papel. “A consciência do lugar social do estudante deve ser objeto da atividade educacional em geral, uma vez que a aprendizagem das relações humanas em sociedade não é espontânea, mas é decorrente da atividade orientada para o ensino de determinado conteúdo”. (Bernardes, 2009, p. 241).

A significações sobre o papel da escola e dos docentes em criar motivos para os alunos frequentarem a escola, para entrarem em atividade de estudo, reporta-se à dimensão da organização da educação escolar, o que por sua vez, remete a questões concernentes as reflexões sobre a atividade de ensino observada no período de estágio. Ao observar a atividade de ensino dos docentes antes de iniciarem a regência nas turmas as participantes, mediadas pelas categorias teóricas, que orientaram o planejamento da SD desenvolvida no estágio do ensino médio, produziram significações com mais determinações sobre o desenvolvimento da atividade de ensino. No indicador – **O papel do docente na organização da atividade de ensino no ensino médio** – analisamos as significações engendradas nesse processo.

**Em física e química o professor trabalha o conteúdo de forma expositiva, dialogada, escreve no quadro, utiliza metodologias que trazem a realidade dos alunos,** na questão de física, no exemplo do conteúdo força, queda livre. A gente ver que **acontece isso e os alunos participam**. No entanto, **na biologia**, que eu observei na primeira semana que fiquei na escola só para observar a prática do professor, percebi que **não há interesse da professora**, ela **não expõe o conteúdo, só traz atividades, não corrige e só conversa assunto que não pertence ao conteúdo**. (Margarida, EF8, 2022).

Em relação ao **professor de química e biologia** estamos vendo que **eles estão só para pagar a carga horária deles. Mas em relação ao professor de física**, a gente ver que **ele gosta do que faz**, que ele **procura cada vez mais que os alunos interajam com ele**. Nas aulas de física eles **perguntam para professor** quando tem dúvida, **respondem as perguntas**. Nas aulas de **biologia** e química eles **ficam calados**. Na **aula do professor de biologia**, os alunos **não ficam na sala**, dos 7, apenas 2 ficam. Nas nossas aulas está tendo frequência e participação. (Kátia, EF8, 2022).

Nós observamos que na questão de tirar dúvidas, é o aluno tem que se sentir à vontade para interagir. A gente percebia que **os alunos não tinham liberdade de fazer**

**perguntas ao professor.** Percebemos que **eles não gostavam do professor**, quando era o **horário de biologia eles saiam da sala. Nas nossas aulas a gente os envolvia nas aulas, dava liberdade para eles interagirem.** (Jane, EF8, 2022).

[...] **se houvesse perguntas, o professor continuava a explicação dele. Não tinha como o aluno expor sua dúvida se não era respondido.** A gente deu liberdade para eles perguntarem, evoluíam eles nas aulas. (Jane, EF8, 2022).

**Eu ouvi** uma vez na sala dos professores, **podem ministrar qualquer conteúdo, eles não vão aprender mesmo.** (Jane, EF8, 2022)

Os relatos em tela, expressam significações sobre a prática educativa dos docentes das escolas nas quais os estágios foram cumpridos. O fato do estágio ter sido realizado em três componentes curriculares distintos, proporcionou as participantes comparar diferentes formas de organizar a prática educativa, o que permitiu refletir sobre os resultados de cada uma em relação ao processo de ensino e aprendizagem. O primeiro aspecto concernente as significações engendradas nessas observações é a convergência entre as zonas de sentido, no que diz respeito ao descompromisso de alguns professores em relação a aprendizagem dos alunos.

Para Margarida, isso se reverbera quando o professor não faz as correções, só passa a atividade, além de usar o tempo da aula em conversas sem relação com a atividade de ensino. Para Kátia, o descompromisso de alguns professores reside no fato de estarem na escola apenas pela obrigação de cumprir a carga horária. Jane depreende, que nas observações realizadas, os alunos não se sentem confortáveis em participar das aulas porque o docente não favorecia essa interação, “[...]os alunos não tinham liberdade de fazer perguntas ao professor”, “[...]se houvesse perguntas, o professor continuava a explicação dele. Não tinha como o aluno expor sua dúvida se não era respondido”. Tal relação, fazia com que os alunos não gostassem do professor, o que pode ser constatado ao vê-los interagindo nas aulas que ministraram no estágio. Essa falta de aproximação do docente com os alunos, tem relação com o modo que os primeiros percebem os últimos, incapazes, desinteressados. Pois como discorre Jane, os docentes entendem que independente do conteúdo que seja ministrado para os alunos “[...]eles não vão aprender mesmo”.

As significações em tela, ao discorrerem sobre a forma como os docentes organizam a sua prática educativa e como veem os alunos, denotam que o motivo para desenvolverem tal atividade não é o desenvolvimento dos discentes, sua aprendizagem. Kátia, ao discorrer que o motivo seria cumprir a carga horária expressa isso com clareza. Ao agir dessa forma, de acordo com Asbahr (2005, p. 141), o professor está desenvolvendo uma atividade pedagógica alienada, ou seja, realiza uma “[...] mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e

reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático, ou ainda, ficar esperando, na sala de aula, o tempo passar enquanto os alunos realizam tarefas também sem sentido”.

Dessa forma, é necessário que os processos formativos sejam constituídos por vivências que proporcionem ao futuro professor ou ao professor em exercício se apropriar do motivo principal da atividade de ensino – a aprendizagem dos alunos. Quando isso não ocorre a atividade realizada “[...] carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Essa atividade não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo o que se faz por imposição”. (Leontiev, 2017, p. 50).

Contudo, em meio a esse descompromisso, as participantes também se deparam com a atividade de ensino de professores comprometidos, que buscam desenvolver da melhor forma possível seu trabalho, como presente no relato de Margarida, ao destacar que o professor “[...]trabalha o conteúdo de forma expositiva, dialogada, escreve no quadro, utiliza metodologias que trazem a realidade dos alunos[...]”. Kátia justifica esse comportamento porque o professor “[...]gosta do que faz[...]”. De fato, ao desempenhar sua atividade, esse afeto positivo potencializa as ações na direção de desenvolvê-la da melhor forma. A despeito da consideração da atividade de ensino em seus aspectos positivos as significações a seguir apresentam mais relações.

O detalhe interessante da disciplina de física lá, é que realmente **é muito cálculo**, só que **o professor priorizou mais a parte de conceito**, do que a parte de cálculo. **Ele diz que é apaixonado por cálculo**, mas os alunos não gostam de cálculo. **Para não prejudicar os alunos, ele escolheu dar só o conceito, então não tinha cálculo.** (Kátia, EF8).

**[...]não pode ficar só na parte do ensino da teoria em física, é necessário que os alunos aprendam o cálculos também.** (Jane, EF8).

Para Kátia o comprometimento do professor faz com que ele se preocupe em adequar os conteúdos, como no exemplo de retirar o cálculo da disciplina de física por conta das dificuldades dos alunos. Contudo, Jane discorda da forma como o professor organiza a sua atividade de ensino em relação aos conteúdos que ministra e ressalta que “[...]não pode ficar só na parte do ensino da teoria em física, é necessário que os alunos aprendam o cálculos também”. Nesse excerto, a participante expressa sua significação sobre a importância do conteúdo de física não ficar só no aspecto teórico, mas da necessidade de incluir o cálculo na aula. Tal significação é constituída nas vivências de Jane, ao reconhecer a necessidade de algo que lhe foi negado – a aprendizagem desse componente curricular. Tal significação ganha mais relações

ao ingressar no curso, ao cursar as disciplinas e reconhecer essas necessidades formativas em nova condição, agora como uma licencianda em formação, como futura docente.

Vigotski (2001) colabora para compreendermos a importância do bom ensino estar situado entre aquilo que o aluno consegue fazer sem auxílio do professor e o que consegue realizar com essa orientação, ou seja, na zona de ensino iminente. Dessa forma, o docente não pode se orientar ao selecionar e organizar os conteúdos naquilo que o aluno gosta, ou não tenha dificuldade para fazer sozinho, sem dificuldade. Ao incluir o cálculo o docente pode possibilitar o desenvolvimento desse aluno por meio dessa aprendizagem. Portanto, ao organizar a atividade de ensino, o docente cria condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As significações de Kátia e Jane sobre o desenvolvimento da atividade de ensino do docente, traduz a fecundidade da colaboração entre as participantes nos encontros formativos coletivos. Nesses encontros, as observações sobre a atividade de ensino dos docentes nas escolas foram problematizadas, mediadas pelas categorias teóricas presentes nos textos utilizados no processo formativo, engendrando significações a partir da reflexão e discussão coletiva. Entre outros aspectos problematizados, abordamos acerca do papel do professor, diante do que fora observado em relação aos alunos e própria atividade docente. Os excertos abaixo apresentam as significações engendradas.

Na nossa realidade **o papel do docente é de incentivar os alunos a estudar**. (Jane, EF7, 2022).

**O professor é responsável em** fazer esse envolvimento, **criar motivos para os alunos irem para a escola**. O caso das meninas [se referindo as demais participantes] não é muito diferente do meu, da evasão escolar, na questão dos alunos que não são assíduos, muitos matriculados, mas poucos em sala de aula. (Margarida, EF8, 2022).

[...] **abordar o conteúdo numa forma que motive eles a participarem**, fazê-los recordarem, **para aula ser mais dinâmica, produtiva, para que eles vejam que podem ir além daquele conteúdo**, que não é só na escola, mas que eles podem passar aquilo ali para adiante, deixando de ser alunos para serem professores. **Os alunos também têm essa função, de passar o conteúdo para adiante**. (Ncinha, EF7, 2022).

**O professor tem possibilidade de alterar essa realidade**, vai depender do professor. **Se o professor tem vontade de ensinar, ele vai buscar metodologias diferentes para aquele aluno aprender. Fazer ele crer que aquilo que ele está ensinando tem sentido para ele, para a vida dele**. (Ncinha, EF7, 2022).

Os excertos em tela, ao se referirem sobre o papel do professor, apresentam um sentido comum, a relação desse papel com a aprendizagem dos alunos, portanto, dizem respeito ao motivo da atividade do professor. Para as participantes isso ocorre quando o docente incentiva, planeja uma aula dinâmica, cria motivos para os alunos frequentarem as aulas e entenderem que o conhecimento presente nos conteúdos tem sentido para eles. Esses aspectos, remetem

para o motivo da atividade de ensino do professor “[...]criar motivos para os alunos entrarem em atividade de estudo, que significa “[...]estudar e aprender teoricamente sobre a realidade”. (Moura, *et al.*, 2010, p. 213)

Nicinha, ao entender, que aquilo que o professor vai ensinar deve fazer sentido para o aluno, para vida dele, na perspectiva de ultrapassar os limites da escola, evidencia o motivo da atividade de ensino – que os alunos compreendam a realidade para além da aparência, o que implica estabelecer por meio do pensamento relações, entender as determinações de dado fenômeno. Isso implica, reconstruí-lo por meio do pensamento teórico. A significação de Nicinha, depreende que mesmo no contexto do estágio, existe possibilidade de desenvolver a atividade de ensino voltada para a aprendizagem dos alunos. Contudo, é importante entender os limites dessa possibilidade, relacionados as condições objetivas. Em uma sociedade atravessada pelas contradições da divisão de classe, que conformam as políticas de estado na direção da reprodução do capital, essas possibilidades são relativas. É em meio as contradições que atravessam a prática social, que a formação docente se desdobra e deve buscar nas sendas abertas, realizar essas possibilidades.

Após a realização da pesquisa intervenção no estágio do ensino médio, as participantes iniciaram o processo de análise e discussão dos dados produzidos. Nos encontros formativos coletivos, problematizamos questões concernentes a atividade de ensino desenvolvida. Em face das significações objetivadas nas falas e dos registros escritos na produção do TCC, incluímos dois textos (Lavoura, 2020; Asbahr, 2014). Os textos em tela, junto com aqueles já utilizados no processo formativo do TU<sup>54</sup> no bloco VII, possibilitaram a concreção no pensamento e no registro escrito do RTCC, do que fora engendrado na atividade de ensino na pesquisa. Dentre as sínteses constituídas nesse processo, as participantes produziram significações em relação ao papel do docente, como podemos observar a seguir.

[...], faz-se necessário que **o docente tenha uma compreensão clara do que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar**. Para assim estabelecer a devida relação entre os três elementos. (Jane, RTCC, 2023).

Para que **a prática educativa atinja o objetivo**, a apropriação do conhecimento pelo aluno, é necessário além da forma, a transmissão dos conteúdos escolares, o qual **é papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem**, afinal de contas **é ele quem deve deter este conhecimento para transmiti-lo**. (Jane, TCCR, 2023).

[...]o docente **precisa atentar-se em relação a que o aluno precisa compreender de determinado conteúdo**, quanto a forma de trabalhar esses assuntos em sala, pois, **sem a relação adequada dos conteúdos disciplinares e uso inadequado de**

---

<sup>54</sup> Ver Quadro 11 nesta tese.

**métodos de ensino, a prática não é válida, ou seja, ela não é significativa.** (Nicinha, RTCC, 2023).

**Cabe ao docente utilizar as metodologias mais viáveis no processo de ensino aprendizagem, pois através da diversificação dos modos de trabalhar os conteúdos em sala de aula, o aluno se apropria e incorpora um novo modo de ser, ao atuar e se posicionar na sociedade de forma crítica.** (Nicinha, 2023, RTCC).

**[...]o professor precisa conhecer a realidade em que o alunado está inserido, identificando os problemas vivenciados por estes. Além de pensar as formas de organização do conteúdo de ciências da natureza no decorrer do processo de formação escolar do aluno. Atendendo as suas especificidades a cada período, estimulando o processo de sistematização e assimilação do conhecimento.** (Margarida, RTCC, 2023).

**[...]no caso da EJA em escolas do campo é necessário considerar tanto as especificidades da faixa etária, como o contexto no qual esses discentes estão inseridos para pensarmos em estratégias. Dessa forma a relação conteúdo-forma-destinatário é fundamental para orientar o planejamento e a prática educativa do docente que atua em ciências da natureza.** (Kátia, RTCC, 2023).

Os excertos expressam como zona de sentido comum – significações a despeito da relação entre o conteúdo a ser ensinado, a realidade do aluno e os procedimentos utilizados na organização do ensino. Ou seja, a relação conteúdo-forma-destinatário (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, Lavoura, 2020).

Jane evidencia tal relação, ao afirmar que o docente precisa compreender de forma no desenvolvimento da atividade de ensino de forma clara “[...]do que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Para assim estabelecer a devida relação entre os três elementos”. A participante chama atenção para o papel ocupado nesse processo pelo docente de deter o conhecimento a ser transmitido.

Nicinha, compreende que o conhecimento só é significativo quando essas relações são contempladas, o que significa voltar-se para aquilo que o aluno precisa aprender em relação ao conteúdo. Nessa direção, ele deve buscar utilizar as metodologias mais adequadas, considerando o aluno e conteúdo que precisa ser transmitido. Esse sentido remete para questão do aluno concreto, ou seja, que “[...]a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.” (Saviani, 2011, p. 71).

Para Margarida, a relação do conteúdo, com as formas de ensinar e o destinatário devem ser sempre revistas a cada período, ou seja, deve ser considerado o desenvolvimento dos alunos. Em relação a tríade conteúdo-forma-destinatário, Kátia evidencia que no caso da EJA em escolas do campo deve ser considerado tanto as especificidades dos alunos em relação a faixa etária, quanto em relação ao campo.

Tais significações, evidenciam que as participantes no processo formativo, vão internalizando como sentido pessoal da atividade docente, seu sentido social. Bernardes (2019, p. 241), assevera que é no estudo, que os docentes em formação, apropriam-se do conteúdo da sua atividade principal, “[...]a atividade orientada para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares”. Consoante a autora, a consciência do seu papel social, vai se constituindo na medida em que se integra em um coletivo de educadores, que tem função definida na sociedade. Tal participação, ao representar interesses da classe trabalhadora, no estudo partilhado, na defesa de uma educação de qualidade, vai elevando sua consciência, na medida que compreende as relações e determinações presentes na prática social. Nesse processo, produz significações “[...]sobre o seu lugar social como representante de uma classe de trabalhadores que detém a possibilidade de transformação da sociedade por meio do desenvolvimento da consciência dos indivíduos com que se relaciona no seu contexto de trabalho – a consciência dos estudantes”. Bernardes (2019, p. 241). Nessa direção, a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, representam uma interdeterminação, uma unidade dialética, o que requer dos docentes e futuros docentes a apropriação de categorias teóricas para seu desenvolvimento.

Planejar a atividade de ensino a partir da articulação conteúdo-forma-destinatário possibilitou as participantes atender uma necessidade formativa evidenciada ainda no planejamento do PITS no bloco VI, a relação entre conteúdo a ser ensinado, os procedimentos para organização desse ensino, o aluno e sua realidade. No decorrer do processo formativo, essas relações foram sendo apropriadas e com a mediação das categorias teóricas presentes no texto (Lavoura, 2020), possibilitaram a produção de sínteses com mais determinações, o que indica a transformação do pensamento mediado pelas categorias teóricas.

Uma outra necessidade formativa identificada na realização do PITS no bloco VI diz respeito a articulação da problematização da temática desenvolvida na SD com relações mais amplas, referentes a totalidade social. Ou seja, a relação que liga tais problemas em sua dimensão singular, ao universal, mediado por elementos das relações sociais consubstanciadas sob a lógica do capital. No processo formativo desenvolvido nos blocos VII e VIII, nos EF, no PEC, na SEC e na ação de ETC, buscamos abordar essa necessidade identificada. No indicador – **A prática social para além da aparência** – aglutinamos as significações constituídas nesse processo.

[...]o conteúdo que eu estou trabalhando na sequência é o sistema urinário e a importância da água, trabalho a questão de conscientização do uso, de prevenção do recurso e de fazer intervenções, de conhecer de fato os métodos que podem estar fazendo com aquela água não seja poluída ou até mesmo conhecer alguns aspectos como odor, coloração, além disso, a importância daquele recurso para a

vida não só do humano, como dos outros seres. **Fazendo relação com o sistema urinário, que é dependente do consumo da água.** Eu também **trago algumas doenças que estão ali presentes no sistema urinário** e algumas **doenças relacionadas à água contaminada.** Então aí de forma mais direta **trazendo uma certa conscientização e informação a respeito do tema.** (Margarida, EF7, 2022).

**Levá-los a se questionar se aquela água ali é tratada.** A partir disso **aprofundar a discussão sobre as fontes de água e seu consumo, destacando as formas de tratar aquela água,** se ele conhece os elementos químicos que compõe o tratamento da água. Esse aprofundamento é **para ele adquirir conhecimento e possa estar intervindo em alguma ação.** Apesar de **muitos alunos residirem na zona urbana conhecem a zona rural, sabem que na cultura rural utilizam agrotóxico e esse produto fica na margem dos rios, nas vazantes, nas lagoas.** (Margarida, EF7, 2022).

Durante a primeira aula da SD eles colocaram isso, daí **perguntei, o agrotóxico vai poluir só o solo? Ou vai poluir outras coisas, vai matar os animais? A partir daí eles viram de forma mais consciente a contaminação e perguntei o que eles podem fazer para intervir.** O que eles poderiam fazer no uso do agrotóxico na cultura, no dia a dia. Eles disseram **que é a conversa, a conscientização.** Eu **perguntei se a conversa era suficiente,** se a pessoa muda os hábitos. **Eles responderam que nem sempre eles mudam,** pois tem uma resistência, por conta dos métodos que eles utilizam para cultivar a terra. Então **é uma forma de agir** para integrar eles e fazerem essas intervenções, **conhecer as formas para evitar contato com alguma doenças.** (Margarida, EF7, 2022).

[...] o agronegócio se utiliza da água, pode estar **prejudicando o acesso as pessoas** aquela água, porque **nem todo mundo tem acesso a água potável e quando se utiliza** daquela água **na irrigação** por exemplo, por conta do **agrotóxico,** aquilo **vai chegar no lençol freático e vai contaminar aquela água.** Isso pode **prejudicar tanto as pessoas mais próximas** como pode ser **levado a contaminação pelo curso da água,** prejudicando outras pessoas, **isso é uma implicação.** (Margarida, EF7, 2022).

**Quando eles vão falar no racionamento de água,** eles divulgam, **fechem as torneiras, sendo que o agronegócio usa exageradamente.** (Jane, EF7, 2022).

Os relatos das participantes, concernentes a articulação da temática da SD com as aspectos da problematização da prática social desenvolvida na pesquisa de TCC, evidenciam elementos na direção de compreender as relações e determinações presentes nos problemas que se manifestam na realidade singular dos alunos, mas que tem relação com aspectos mais amplos, relativos à lógica do capital presente no campo.

Margarida relata que inicia com a problematização da questão da água, das doenças causadas pela consumo sem tratamento, das formas de contaminação, preservação e tratamento. Essa temática foi desenvolvida de forma articulada aos conteúdos específicos trabalhados na SD desenvolvida nas disciplinas de biologia e química, buscando desenvolver a consciência dos alunos acerca da problematização.<sup>55</sup> No desenvolvimento da atividade de ensino, a participante evidencia os riscos do modo de produção capitalista no campo, representado pelo agrotóxico em relação a contaminação dos recursos hídricos. Dentre os riscos destacados, a

---

<sup>55</sup> Ver Quadro 10.

contaminação dos seres humanos e demais animais além de gerar desabastecimento de água potável. Margarida também evidencia um importante elemento na sua prática de ensino, a possibilidade dos alunos ao se apropriarem do conhecimento para compreender a prática social, possam entendê-la de forma crítica e nela intervir.

No EF coletivo (EF7), em meio a essa descrição da participante, as demais participantes dialogaram, colaborando com mais determinações e relações para compreender as múltiplas relações que envolvem a questão da água. Dentre os aspectos levantados, foi abordado a questão do racionamento d'água, que em época de crise hídrica é sempre utilizado. A despeito dessa discussão, Jane discorre sobre o empenho das campanhas educativas, direcionadas sempre a população que apenas utiliza-se da água para o consumo. Para essa população “[...] fechem as torneiras, sendo que o agronegócio usa exageradamente”. Nas discussões realizadas, outras participantes relataram sobre a relação da problemática com a totalidade social.

Depois do questionário que aplicamos, **iniciamos com uma roda de conversa, perguntando sobre os alimentos que eles consumiam**. Eles interagiram bastante na aula, foi muito produtivo. Perguntamos sobre os alimentos mais consumidos e fomos montando uma lista no quadro. **Identificamos que eles comem pouca fruta e quase nenhuma verdura, comem mais carboidratos**. (Jane, EF7, 2022).

Nós **fizemos uma pergunta sobre o porquê de não incluírem frutas ou legumes e eles responderam que devido ao custo dos alimentos**. Fruta é muito caro e **nem todos têm o hábito de plantar e como não tem dinheiro, terminam não consumindo frutas**. (Kátia, EF7, 2022).

**Teve uma aluna que foi a nutricionista**, que lhe passou uma dieta. **Ela foi ao supermercado**, pegou pouca coisa da lista e **viu que o dinheiro que ela ia gastar naquela compra, era mais do que ela gasta por mês em alimento para a casa dela**. Então **ela deixou o carrinho da dieta de lado e foi fazer as compras normal mesmo**. (Kátia, EF7, 2022).

Em relação a temática desenvolvida por Jane e Kátia, as significações também apontam elementos relacionadas as condições objetivas, ou seja, as mediações que se reverberam no acesso aos alimentos e na forma como os alunos se alimentam. Jane discorre que o hábito alimentar é influenciado pelo acesso a outros tipos de alimentos. Kátia ressalta que nem todos podem ter uma alimentação saudável, pois o valor de uma dieta equilibrada é mais elevado em comparação ao que a população normalmente consome.

Na ação de ETC, na produção do RTCC, realizamos mais problematizações a despeito dessas relações que vinham sendo estabelecidas. Nesse processo, a partir dos relatos dos EF, destacamos abstrações que já continham relações com a totalidade, com as aspectos constituídos de forma crítica. Após as devolutivas, as participantes produziram novas sínteses, que analisamos a seguir.

**As empresas alimentícias investem muito alto nas propagandas comerciais. Isto para promover seus produtos, não se importando com os prejuízos que estes alimentos trarão a saúde das pessoas. Principalmente as de fast food, que fornecem produtos altamente gordurosos, com alto nível de açúcar e sal, contribuindo para desencadeamento da obesidade e outras inúmeras doenças.** (Jane, TCCR).

No entanto, sabemos que **nem todas as pessoas têm acesso a todos os nutrientes necessário para o bom funcionamento do corpo humano**, pois muitos **não possuem condições financeiras** que lhe forneça uma boa alimentação. **A fome é um grande problema que afeta o país, na verdade o mundo, decorrente, da desigualdade social, da pobreza, da má distribuição de alimentos e manejo inadequado dos recursos naturais.** A subnutrição e a desnutrição são as principais consequências da fome, **podendo ocasionar doenças e provocar até a morte.** (Jane, TCCR).

Conforme os alunos iriam respondendo, uma lista era montada no quadro. **A partir desta lista percebemos que os discentes não consomem alimentos saudáveis.** Na oportunidade **perguntamos por que estes alimentos são os mais consumidos por eles.** Nas respostas **afirmaram que é mais prático e mais saboroso do que os alimentos saudáveis.** Assim **discutimos que na sociedade contemporânea estes alimentos são os mais consumidos pela população de um modo geral, justamente pelos fatores já apontados pelos alunos, acrescentando um outro, que na verdade é o mais influenciador, a publicidade, que apresenta estes produtos de forma bastante atraente, seduzindo a população ao consumo.** (Jane, TCCR, 2023).

**As perguntas norteadoras tiveram como finalidade identificar como o discente compreende a sua realidade,** instigando um pensamento crítico sobre a problemática da alimentação saudável, ou seja, **a partir do momento em que se detecta as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social ocorre a problematização.** (Nicinha, 2023, RTCC).

[...]as formas de **produção de alimento da agricultura camponesa** são diferentes do agronegócio, enquanto a primeira usa a agroecologia como fundamento na produção de alimentos, visando a **produção de alimentos mais saudáveis, a proteção do solo e o bem estar do próprio ser humano que faz parte da produção e consumo desses alimentos,** o segundo causa impactos irreversíveis na saúde das pessoas e ao meio ambiente, com a utilização de agrotóxicos. (Kátia, TCCR).

**Mesmo considerando as frutas alimento saudável, os alunos não possuem o hábito de variar seu consumo.** De acordo com os relatos **isso ocorre pela falta de terra para suficiente para realizar o cultivo de frutas variadas, priorizando frutas típicas, como: manga, caju, banana e melancia. Aquelas que não são cultivadas, afirmam que compram no supermercado “quando possível”, pois são produtos que tem um custo muito elevado.** Nessas respostas, **observamos as contradições existente no campo entre a agricultura camponesa e o agronegócio, na necessidade de luta pela terra, pelo direito de produzir.** (Kátia, TCCR, 2023).

Os excertos, dos relatos das participantes, evidenciam sínteses mais saturadas de relações e determinações a despeito da temática abordada na SD. Jane discorre que um dos problemas que afetam os hábitos alimentares provocando graves problemas de saúde está no uso pelas indústrias alimentícias da propaganda para vender seus produtos. Conforme a participante, essas empresas estariam preocupadas apenas com o lucro, pouco importando a

saúde dos consumidores. Outro aspecto destacado pela participante em relação a temática da alimentação, refere-se a pobreza. Tal problemática afeta milhões de pessoas no mundo e é consequência da forma como as relações sociais de produção são constituídas no capitalismo.

Nicinha discorre que as questões levadas para sala de aula, buscam evidenciar a temática da alimentação saudável em uma perspectiva crítica, buscando abordar com os alunos aspectos concernentes a alimentação saudável.

Na síntese de Kátia, as significações produzidas plasmam elementos presentes nas categorias teóricas que fundamentaram o planejamento da SD, particularmente nos fundamentos da EdoC. Ao comparar as formas de produzir do agronegócio e da agricultura camponesa, a participante externa, que a última, volta-se para as necessidades humanas, além de preocupar-se com o meio ambiente, por isso, importa-se com o que produz e como produz. Ao evidenciar que o acesso aos alimentos no campo, relaciona-se com as condições de sua produção, como o acesso à terra, a participante, traz à tona a questão agrária, a luta pela terra.

As sínteses produzidas pelas participantes, evidenciam a apropriação de determinações e relações presentes na prática social para além das relações causa e efeito imediatamente observáveis. Tais elementos, plasmam-se nas abstrações realizadas acerca da atividade de ensino desenvolvida. Essa compreensão crítica da totalidade concernente a prática social, articula-se ao trabalho com os conteúdos, com o aluno concreto e com as estratégias utilizadas no desenvolvimento da SD, considerando o seu motivo, a aprendizagem dos alunos. No indicador – **As categorias teóricas mediando as ações desenvolvidas na atividade de ensino** – analisamos a inter-relação engendrada nas significações plasmadas na escrita do RTCC.

Com a apostila em mãos, **os alunos puderam acompanhar os conteúdos que estavam sendo ministrados. Para estimular a participação foi solicitado que cada aluno realizasse a leitura de um tópico e partindo da leitura dava-se início aos questionamentos sobre o assunto**, sempre que possível buscando relacionar com o cotidiano deles. Nesse momento **buscamos dar sentido a atividade de estudo dos alunos para que eles venham a se apropriar dos conhecimentos, articulados com a sua realidade e especificidades, com intuito de construir uma consciência crítica que irá transformar sua realidade.** (Kátia, TCCR, 2023).

[...] **resolvemos trabalhar o conteúdo de forma expositiva e dialogada** com auxílio do material impresso e o quadro, **buscando sempre fazer a articulação com a realidade deles, considerando que são alunos de EJA do campo e possuem dificuldades de aprendizagem ocasionada por diversos fatores.** Essa dinâmica de relacionar o conteúdo com a vivência deles os ajudam a interagir na aula e consequentemente **contribui para apropriação do conhecimento científico. O material impresso é importante, visto que o discente pode acompanhar o que está sendo ministrado pelo professor, além de poder levar para casa e assim ter a oportunidade de rever o que foi estudado**, podendo também tirar dúvidas que tenha ficado durante a aula. (Jane, TCCR, 2023).

**Os resultados obtidos na primeira aula da SD, só foram possíveis devido ao uso correto das formas de abordar os conteúdos disciplinares com os discentes em sala de aula. Isso proporcionou ao docente a possibilidade de compreender o modo como os alunos veem a sociedade na qual estão inseridos,** pois o simples fato de mediar uma temática debatida em sala de aula, contribui para o alunado alcançar um conhecimento mais complexo da temática trabalhada e como ela é vista no meio social. (Nicinha, TCCR, 2023).

[...]foi retomado o conteúdo do sistema urinário, destacando sua estrutura e função, dividimos a turma em dois grupos, com 6 e 7 alunos respectivamente. **O primeiro grupo, produziu um modelo didático do sistema urinário,** apontando os órgãos, função, o percurso da urina até ser excretado. **O segundo grupo realizou a produção do modelo didático que representa o rim e sua estrutura anatômica,** informando a função de cada uma das partes. Nessa etapa **o momento da instrumentalização esteve em maior evidência, com os alunos buscando no conteúdo as informações necessárias para essa produção.** Nos modelos didáticos **foram apontadas todas as partes e os órgãos que compõe o sistema urinário, assim como suas funções** (Margarida, TCCR, 2023).

Os excertos das participantes convergem como zona de sentido comum significações sobre a importância de se considerar na atividade de ensino a relação entre o aluno concreto, o conteúdo e as formas para sua transmissão. Kátia, ao pensar na forma como iria ministrar o conteúdo, ponderou o fato dos alunos não conseguirem se apropriar do conteúdo apenas visualizando, ou seja, com a exposição do professor. Dessa forma, ela utilizou a estratégia de resolução das questões no quadro. Outra forma utilizada pela participante, diz respeito a realização de leitura do material impresso. Contudo, tal estratégia, articulada a discussão coletiva, visou a partir do conteúdo presente, fazer relações com o cotidiano dos alunos, atribuindo sentido ao que era apreendido na direção da compreensão crítica da realidade.

Jane, também faz relação a consideração do aluno concreto ao pensar na forma como trabalhou o conteúdo em turmas de EJA. A participante destaca, que o fato de ter relacionado a realidade dos alunos ao conteúdo trabalhado colaborou para a apropriação do conteúdo. Outra estratégia utilizada foi em relação ao material impresso que os estudantes tinham acesso, que serviu de apoio para a apropriação do conteúdo, uma vez que o estudante fora da sala de aula poderia ao retomar sua leitura, tirar dúvidas em relação ao que foi abordado na aula.

Ao analisar o desenvolvimento da SD, Nicinha atribui os resultados obtidos na primeira aula, a correta relação entre as estratégias utilizadas para a abordagem do conteúdo. Para a participante essa forma de organizar a atividade de ensino proporciona ao professor conhecer a realidade na qual os alunos estão inseridos e os últimos, conhecer com mais determinações a prática social.

Margarida, ao desenvolver a atividade de ensino utilizou a produção de modelos didáticos para trabalhar o conteúdo. Na produção desses modelos, utilizando materiais de fácil acesso, como massa de modelar os alunos têm que retomar o conteúdo para que os objetos

construídos tenham correspondência com as características descritas. De acordo com a participante, nesse momento a instrumentalização é predominante em relação aos demais momentos, o que não significa que não estejam articulados.

Ao considerarem de forma inter-relacionada o aluno concreto, ou seja, suas necessidades formativas assim como seu contexto, as participantes organizaram a atividade de ensino de uma forma que os conteúdos a serem trabalhados fossem significativos para os alunos. Encontra-se presente nessas abstrações, a mediação da categoria conteúdo-forma-destinatário (Lavoura, 2020), que trouxe mais determinações e relações para a compreensão da atividade de ensino realizada pelas participantes. Ao levar em conta o aluno concreto, as participantes abordam aquilo que é significativo para ele, ou seja, seus interesses. A despeito dessa discussão e desse entendimento, Leontiev (2017, p. 53), assevera que:

Em primeiro lugar, o ensino deve ter como base os interesses que já tem o aluno, ainda que não se refiram diretamente à matéria que se ensina. Isso, no entanto, não soluciona o problema. É necessário, ademais, despertar novos interesses para aquilo que se estuda. Somente estes podem ser considerados de valor completo, mas é necessário criá-los de uma maneira ativa.

Ao organizar as SD e relacionar aos conteúdos que seriam abordados durante o estágio, pretendia-se exatamente realizar tal movimento. Ou seja, ter como ponto de partida a prática social, a realidade dos alunos e problemas coletivos a elas concernentes. Dessa forma, reafirmamos que isso não significa que a atividade de ensino fique circunscrita a essa relação imediata, mas que também não se desvincule dela. Em outras palavras, que o docente busque reestabelecer, mesmo em conteúdos mais abstratos, a gênese dos conceitos científicos na atividade vital humana, no seu caráter histórico e cambiante.

Nas sínteses produzidas sobre o desenvolvimento da SD mediado pelas categorias teóricas presentes no processo formativo, as participantes objetivaram a apropriação do método da PHC como momentos inter-relacionados. Os excertos a seguir, trazem significações engendradas acerca do movimento empreendido.

**[...]no momento que o aluno deu uma resposta e outro aluno complementou, houve um movimento no pensamento dos discentes. Quando o professor nesse processo, respondeu uma pergunta, nesse diálogo, o aluno pode realizar uma catarse, mediada pela instrumentalização do conteúdo dado pelo professor e assim a prática social/realidade que era compreendida de forma sincrética começa a modificar-se, encaminhando-se para a construção de novas sínteses, isto é, a prática social final que mesmo sendo a mesma sofreu transformação na maneira de compreendê-la. (Kátia, TCCR, 2023).**

**Por estar fazendo a relação com os alimentos que eles consomem a compreensão ficou mais fácil, fazendo com que eles elevassem seu nível de conhecimento, saindo do sincrético para o sintético.** Essa utilização de materiais práticos e teóricos que facilitem a apropriação do conhecimento é denominada de “**instrumentalização**”, condição para o equacionamento dos problemas detectados na prática social. **Diante da participação dos alunos, notou-se que conseguiram assimilar o conteúdo científico com aquilo que eles já sabiam. Nesse movimento, observamos o desenvolvimento do pensamento dos alunos, a catarse.** (Kátia, TCCR, 2023).

Voltamos a destacar, que **ao esclarecer as dúvidas ocorre uma retomada do conteúdo que já foi exposto**, ou seja, **volta para a prática social inicial e para a problematização** já evidenciada durante as discussões. **Com a utilização da instrumentalização teórica e prática as dúvidas são sanadas**, e **essa retomada ao conteúdo evidencia o movimento dialético entre esses momentos**, pois eles não são um passo a passo, mas existe uma inter-relação entre eles. (Ncinha, TCCR, 2023).

Em seguida **foi mencionado a importância do consumo de alimentos saudáveis, para prevenção e tratamento destas doenças, porém alertando que devem atentar-se a porção correta, indicada pela pirâmide alimentar**, tendo em vista, ser um gráfico que fornece informações para adquirir uma alimentação saudável e equilibrada. Durante a explicação **notamos que os alunos não sabiam informar quais os sintomas e forma de tratamento dessas doenças, exceto do colesterol.** Então **através da instrumentalização acendeu-se novamente a catarse**, pois **partiram do conhecimento empírico adquirido em sua realidade para o conhecimento sistematizado mais amplo, apropriando-se dos elementos culturais**, mediado pelo professor, **elevando assim a qualidade do saber, pela formação da consciência.** (Jane, TCCR, 2023).

Nos relatos das participantes, objetivam-se a compreensão do movimento dialético do método pedagógico da PHC na concreção do pensamento acerca das ações realizadas na atividade de ensino. Kátia, evidencia essa inter-relação ao externar que o processo passa a ocorrer nas discussões realizadas em sala de aula, no diálogo entre os alunos. Com a participação do professor, e pela mediação dos conteúdos na instrumentalização, os alunos podem realizar catarse, que proporciona a construção de uma visão sintética da realidade.

Ncinha, destaca a inter-relação entre os momentos do método pedagógico da PHC evidenciada no momento em que o docente tira dúvidas dos alunos mediado pela instrumentalização. Isso significa, que mesmo na problematização, já pode haver a mediação por meio da abordagem de elementos do conteúdo, esclarecendo de forma introdutória alguns aspectos para que seja possível continuar o desenvolvimento das aulas. No que concerne ao processo de instrumentalização, as participantes evidenciam no RTCC, que a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos em determinados conteúdos pode ser realizada sem descuidar do aprofundamento dos últimos. As significações a seguir apresentam aspectos relacionados a esse processo.

Este relato mostra que **o aluno entendia que as vitaminas contribuem para o fortalecimento do sistema imunológico, auxiliando na prevenção e combate de virose gripal**. O discente ainda citou algumas fontes, a partir de exemplos de sua vivência. Então, além de mencionar um tipo de vitamina, cita também a sua função e algumas fontes[...], **porém não sabia citar outros tipos de vitaminas, apenas a vitamina C**, a qual faz parte da prática social dele. **Neste momento o próprio aluno faz a relação do objeto de estudo com sua realidade, experiências adquiridas na sua prática social**. (Jane, TCCR, 2023).

Em seguida **foi apresentado a importância do consumo de alimentos que fornecem esses nutrientes para o nosso organismo**, porém com um alerta, devem ser consumidos diariamente e em quantidade correta, principalmente os lipídios, do contrário podem desencadear obesidade e colesterol entre outras doenças. Com isto um discente afirmou que consome muita comida gordurosa, e suas taxas de colesterol ruim são sempre alta. Aqui **notamos que houve a compreensão, que esses alimentos não são vilões da saúde, mas sim a quantidade exagerada que é ingerida**. Ou seja, é necessário sim, o consumo destes alimentos, porém em quantidades adequadas, pois eles contêm os nutrientes que o corpo precisa para se manter. (Jane, TCCR, 2023).

**Após a apresentação do conteúdo para os alunos, foi fornecido aos mesmos uma atividade, que apresentava uma tabela nutricional contendo sugestões de alimentos que poderiam fazer parte do cardápio dos discentes durante suas refeições**. Em seguida **os alunos iriam descrever sua rotina nutricional de um dia**, e após isso, **calcular o valor energético de cada refeição citando os nutrientes mais consumidos**. (Nicinha, TCCR, 2023).

**A finalidade dessa atividade era proporcionar aos discentes a capacidade de relacionar os aspectos presentes na tabela com a sua rotina**. Eles poderiam **identificar quais os nutrientes que compõem uma refeição saudável, os benefícios de ingerir esses nutrientes de forma adequada**. Nesse processo, poderiam **compreender que eles são essenciais para o bom funcionamento do corpo e capazes de prevenir doenças**, além de poder **identificar se estão colocando em prática o que está sendo trabalhado no decorrer das aulas relacionadas a essa temática**. (Nicinha, TCCR, 2023).

No relato de Jane, apresenta-se a relação entre o conteúdo abordado e o conhecimento que o aluno já apresentava construído a partir da sua experiência cotidiana. Contudo, esse conhecimento se limita a apenas um aspecto do conteúdo abordado na disciplina, as vitaminas. É pela mediação dos demais conteúdos presentes na instrumentalização realizada pela participante que os alunos se apropriam dos demais conceitos relativos ao tema abordado na SD, como a questão dos lipídios. Com essas informações podem conhecer mais determinações em relação a temática abordada.

Nicinha, ao trabalhar o conteúdo também faz relação com a realidade dos alunos. Nessa direção, desenvolve atividades que busca a partir da alimentação realizada pelos alunos, associar ao conteúdo trabalhado. A participante destaca que a atividade, busca de forma inter-relacionada que os alunos se apropriem do conteúdo, mas que este último, proporcione uma correta compreensão das relações e determinações presentes no objeto de estudo.

As significações em tela, apontam no desenvolvimento da atividade de ensino realizada pelas participantes, a unidade dialética com a atividade de aprendizagem aluno. Tal

unidade, de acordo com Bernardes (2009), consiste na atividade pedagógica do professor. A despeito dessa atividade:

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. (Asbahr, 2005, p. 113).

As significações das participantes engendradas na atividade de ensino desenvolvida na SD, revelaram resultados alcançados relacionados ao desenvolvimento dos alunos. Tal desenvolvimento, representa que a apropriação e objetivação das categorias teóricas presentes no processo formativo, reverberou-se em aprendizagem para os alunos das escolas nas quais foi desenvolvida a intervenção. No indicador – **A atividade de ensino e o desenvolvimento dos alunos do ensino médio** – analisamos as significações constituídas nesse processo.

A princípio os cartazes seriam expostos na instituição como forma de orientação para os alunos das outras turmas e todo o corpo de funcionários. No entanto, **durante a confecção os alunos ficaram empolgados com a produção, e pediram para realizar a apresentação de cada trabalho produzido. Assim é possível identificar a evolução dos alunos, onde no início poucos falavam, ao final, já se sentem capazes de transmitir o conhecimento adquirido para outras pessoas.** (Kátia, TCCR, 2023).

**Esse foi o motivo para eles não faltarem as aulas da forma como víamos antes. Nós também sempre incentivávamos, gente não falem, amanhã nós vamos continuar o desenvolvimento da SD.** Por conta do transporte escolar que levava professores e alunos, havia sempre a comunicação de quem ia para a escola e ficávamos observando as conversas entre eles, como no dia da produção dos cartazes que falaram hoje eu não vou faltar porque tem a produção dos cartazes, nem eu, **a gente via a motivação deles para irem para escola.** (Kátia, EF8, 2022).

A escola parou para essa atividade. **A diretora ficou maravilhada com a repercussão e falou que deveríamos fazer mais projetos,** pois percebemos o envolvimento dos alunos, a interação, **nós nunca imaginamos que os alunos iriam querer fazer essa apresentação para todas as pessoas que estavam presentes.** (Kátia, EF8, 2022).

**Eles gostaram tanto da SD, porque não estava nem no nosso planejamento a questão deles apresentarem um seminário, mas eles pediram para apresentar.** Professora agente quer apresentar o que aprendemos. (Jane, EF8, 2022).

Entende-se que **isto aconteceu porque se sentiram seguros naquilo que eles tinham compreendido.** Além disto, **relataram que estas foram as melhores aulas que eles já tiveram, e pediram para que mais aulas fossem realizadas dessa forma, afirmando que assim eles entendem melhor o que está sendo estudado.** (Jane, TCCR, 2023).

**Foi bastante satisfatório ver o trabalho desenvolvido por eles, com todas as informações corretas. Neste momento a catarse se apresenta mais uma vez acompanhada da prática social final,** porém de forma mais concreta e elaborada, no

qual é nítido a evolução da aprendizagem dos alunos, ou seja, a superação do conhecimento sincrético pelo sintético. (Jane, TCCR, 2023).

Kátia e Jane, externam como zona de sentido comum, as transformações alcançadas pelos alunos no desenvolvimento da SD. Para Kátia isso significa, o desenvolvimento desses alunos, a apropriação do conhecimento, pois no início da intervenção não participavam das aulas e agora já se sentem seguros até para transmitir o que aprenderam para outras pessoas. A participante discorre que a forma como foi desenvolvida a atividade de ensino, criou motivos para os alunos frequentarem a escola, eles ficaram empolgados para participar. Outro aspecto destacado, refere-se ao impacto gerado na escola, com a diretora ficando maravilhada e pedindo para que mais atividades como aquela fossem desenvolvidas na escola.

Para Jane, o envolvimento dos alunos, a mudança da atitude, expressa os bons resultados da atividade de ensino realizada. Esse processo, afetou a participante de forma positiva, ao perceber o desenvolvimento dos alunos, vê-los sair de uma dimensão sincrética do pensamento e elaborar sínteses que demonstram a elevação do pensamento foi “[...]bastante satisfatório”.

As significações de Kátia e Jane revelam, que no desenvolvimento da atividade de ensino são produzidos motivos verdadeiros (Leontiev, 2017) para a realização da atividade de aprendizagem por parte dos alunos. Isso demonstra a relação indissociável entre as atividades ao se constituírem como unidade dialética (Bernardes, 2009). Nessa direção, quando o motivo do ensino é aprendizagem dos alunos, ocorre a preocupação em buscar as melhores formas para o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Ao proporcionar o desenvolvimento dos alunos, a atividade de ensino possibilita desenvolver o pensamento, com mais determinações acerca da prática social, dos fenômenos nela presentes. Nesse processo, o conhecimento constituído no decorrer da escolarização, do cotidiano vai estabelecendo relações com outros conceitos, como observamos nas significações a seguir.

**Também identificamos os conhecimentos prévios oriundos do senso comum e da formação escolar, dos alunos e como esse conhecimento se desenvolveu com a apropriação do conhecimento científico, adquirido no decorrer da aplicação da sequência didática. Sendo possível compreender a importância do movimento dialético a partir dos momentos da PHC.** (Margarida, TCCR, 2023).

[...]ao fim da SD, o conhecimento dos alunos foi superado quando comparado ao conhecimento inicial. Os alunos passaram a identificar os órgãos que compõe o sistema urinário, suas funções e importância para a vitalidade e bom funcionamento do corpo. Os alunos passaram a compreender sobre a necessidade do consumo de água tratada diariamente, para que o sistema renal realize todos

**os mecanismos que lhes compete, colaborando para melhor qualidade de vida do indivíduo.** (Margarida, TCCR, 2023).

**Para que os alunos conseguissem desenvolver essa atividade, eles tiveram que se apropriar dos momentos vivenciados durante a SD,** representados nos momentos da PHC. A partir disso, **compreenderam a importância e os benefícios de possuir uma alimentação saudável,** as principais fontes nutricionais que compõe uma refeição e os benefícios de ingerir esses nutrientes visando fornecer um bom funcionamento do e para o corpo de forma adequada para a prevenção de doenças, **com a finalidade de manter uma vida digna e saudável.** (Nicinha, TCCR, 2023).

Ao longo do processo de construção, **foi perceptível a animação, participação, interesse, e capricho que os alunos transmitiram ao realizar esta atividade,** foi um momento muito importante e especial, pois **presenciar a evolução de um aluno é muito satisfatório.** (Nicinha, TCCR, 2023).

Ao final das apresentações, **houve um momento de reflexão das ações relacionadas ao conteúdo de alimentação saudável.** Nesse movimento, **surgiu por parte dos alunos a ideia de realizar um projeto, que seria a construção de uma horta comunitária nas dependências da escola.** Isso **demonstra de forma explícita a catarse.** Ou seja, por meio da articulação entre os momentos da PHC, **aconteceu a transformação do pensamento e da postura dos alunos mediante uma problemática social.** (Nicinha, TCCR, 2023).

Margarida, ao analisar o desenvolvimento da atividade de ensino, avalia que houve a superação do conhecimento prévio dos alunos, em comparação ao que eles demonstraram antes de iniciar a intervenção. Para a participante, a apropriação desse conteúdo tem a possibilidade de proporcionar aos alunos conhecimentos para ter uma melhor qualidade de vida. Isso ocorre pelo fato de conhecerem os riscos do consumo de água não tratada, o que pode causar a contaminação. Tais conhecimentos constituídos para além do senso comum podem ser levados para o cotidiano dos alunos, para pessoas nas quais convivem, incidindo assim em possíveis mudanças.

Nicinha, expressa como a mediação da atividade de ensino, por meio dos conceitos científicos presentes nos conteúdos possibilitam o desenvolvimento dos alunos. Tal desenvolvimento, quando constatado produz afetos positivos, plasmados na satisfação de ver os alunos participando com interesse, animação. A Participante também discorre a despeito de como essas transformações possibilitam ir além do desenvolvimento do pensamento, circunscrito aos aspectos cognitivos. O fato dos alunos manifestarem o desejo de construir na escola uma horta, demonstra essa transformação. Tal transformação, denota a constituição da consciência crítica sobre a prática social, o que significa que a atividade de ensino desenvolvida pelo docente deve ser guiada “[...]por um fim, pela pertinência histórica da constituição humana e pela formação da consciência crítica dos estudantes”. (Bernardes, 2009, p. 238).

Ao engendrar nos alunos de forma planejada tal transformação, a atividade pedagógica ultrapassa os limites da apropriação dos conteúdos pelos conteúdos, na direção da formação de uma postura crítica. Nesse processo:

O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito, e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer. (Asbahr, 2005, p. 114).

Consoante a autora em tela, para que a atividade pedagógica possa se efetivar são necessárias condições objetivas e subjetivas. As primeiras residem na quantidade elevada de carga horária a se cumprir, a escassez de recursos materiais e os baixos salários. As condições subjetivas dizem respeito “[...]a formação teórica e acadêmica do professor, que vem se apresentando insuficiente”. (Basso, 1994, *apud* Asbahr, 2005, p. 115).

No que concerne as condições subjetivas engendradas no processo formativo, abordamos nesta tese, as influências da epistemologia da prática como forma hegemônica de formação docente presentes no Brasil, principalmente a partir do final da década de 1990. Na LEdoC essas questões se apresentam em contradições presentes ao se instituir um formato de curso contra hegemônico. A vivência nesse processo, articulada as ações realizadas na pesquisa-formação onto-crítica produziram significações sobre a formação inicial. No núcleo – **Reflexões sobre o processo formativo na LEdoC** – aglutinamos as significações constituídas nesse processo.

**Avalio o processo formativo como frustrante, pois você chega na sala de aula, tem coisas da disciplina de biologia que eu vi, então eu consegui me apropriar daquilo e levar para o estágio, agora física, química. Eu tive que assistir muita videoaula, física nunca nem conseguiu entrar na minha cabeça. Como é que eu vou ser professora de física se eu não sei a física?** (Nicinha, EF8).

Eu estava até comentando, **a gente aprende metodologia, como trabalhar com o conteúdo, mas não temos aquela propriedade do conteúdo.** Como é que a gente sabe trabalhar o conteúdo, mas não sabe o conteúdo? (Nicinha, EF8, 2022).

**Nós já tivemos uma base triste, chega no curso, nós ainda não temos aquilo que a gente precisa.** (Jane, DF8).

Como nós temos essa decadência no ensino básico, **quando chega aqui, a gente pensa que vai conhecer mais, mas acaba continuando a mesma coisa. Daí nós vamos para a sala de aula, o que nós vamos passar para eles? Viemos da educação básica com essa deficiência e vamos passar para eles essa deficiência.** (Kátia, EF8, 2022).

Ao avaliarem o percurso formativo no curso, as significações das participantes convergem para zonas de sentido que identificam questões relacionadas ao conteúdo e forma da formação inicial na LEdoC. Em relação a forma, assim como no primeiro núcleo, as participantes referem-se ao curto espaço de tempo para cursar as disciplinas. Outro aspecto retomado, diz respeito a áreas do curso que não tem muitas disciplinas como física e química.

A despeito dessa dificuldade, Nicinha, referindo-se, principalmente ao componente curricular de física, diz sentir-se frustrada, pois embora se esforce, não pode ministrar uma disciplina, que não sabe. A participante menciona que durante o processo formativo, se apropriou de estratégias, de como trabalhar o conteúdo nas aulas, mas questiona-se sobre como vai utilizar essas estratégias se não sabe o conteúdo.

As transcrições de Jane e Kátia, referem a sua trajetória formativa que foi atravessada pela negação das condições para formação nessas áreas. Ao ingressarem no curso, pensavam que pudessem suprir essas lacunas, contudo, nas palavras de Jane “[...] não temos aquilo que a gente precisa”. Kátia, ao referir-se a essa situação, externa a preocupação em reproduzir as mesmas condições de formação que tiveram na educação básica.

No momento desse diálogo no EF8, problematizamos sobre o que poderia ser feito no âmbito do curso para que essas questões fossem encaminhadas, considerando as vivências que tiveram no processo formativo. As transcrições a seguir apresentam as significações engendradas nesse processo.

**Eu penso que exista uma carência nas disciplinas específicas.** Não é que as outras áreas não sejam importantes, mas penso que **temos poucas disciplinas em algumas áreas do curso.** (Jane, EF8, 2022).

**Então a questão do tempo é muito grave. Em uma disciplina com muito conteúdo em uma semana com duas provas, no máximo decoramos o conteúdo, uma aprendizagem mecânica.** (Jane, EF8, 2022).

**Isso é ruim para o professor que está ministrando a disciplina e para nós é pior ainda** (Jane, EF8, 2022).

**Mais disciplinas não vai resolver não, porque vai só aumentar a nossa carga de estudos e não vamos aprender nada. A alternativa seria aumentar os dias letivos, o compromisso do professor também.** Porque **tem hora que o professor prejudica muito a gente.** Claro que para chegar até aqui passou por uma formação, estudou muito. **Mas a forma com que o conteúdo é repassado para os alunos.** Porque **o fato de você ter chegado no ensino superior não significa que você sabe de tudo não.** **Tem pessoas aqui, que já vem do ensino médio faz um bom tempo.** (Nicinha, EF8, 2022).

**Agora se eles usassem as mesmas metodologias que nós usamos, poderia ser diferente. Usar modelos didáticos, sequência didática. Porque aquilo ali vai lhe instigar a buscar, a querer fazer melhor.** (Nicinha, EF8, 2022).

Assim como nós trabalhamos lá [nome da disciplina] com a [nome da professora] a gente se aprofundou no conteúdo. Coisa que nós não fizemos na disciplina de física e química. Principalmente física, pelo que eu pude perceber a física é mais complexa do que a química. Principalmente no 3º ano você se depara com muitos conteúdos, como é que você vai passar para o aluno aquilo que você não sabe? (Margarida, EF8, 2022).

**A questão da disciplina é importante, mas tem a questão do tempo, uma semana não dá para a gente de apropriar de um conteúdo de uma disciplina. Às vezes eu acho que os estudantes da educação do campo são uns guerreiros, porque se adaptam algumas condições externas que são desfavoráveis. Mesmo diante de toda dificuldade nós ainda conseguimos obter êxito.** (Margarida, EF8, 2022).

Na significação de Jane, é enfatizado a questão da carência de disciplinas em algumas áreas do curso. Nessa direção, entende que é importante ampliar as disciplinas presentes nos componentes curriculares da formação específica, mas reconhece a importância das outras áreas para a formação na LEdoC. Outro aspecto destacado pela participante, concerne a questão do tempo que os estudantes da LEdoC tem para cursar uma disciplina. Uma semana apenas para se apropriar do conteúdo e ainda fazer duas avaliações, propiciaria no máximo a memorização por meio de uma aprendizagem mecânica. Jane, entende que essa organização é ruim tanto para os docentes como para os licenciandos.

Nicinha entende que apenas incluir mais disciplinas sem ampliar a questão dos dias letivos, apenas vai ampliar o volume de estudos. Um aspecto mencionado pela participante, que pode colaborar é em relação a forma como alguns docentes da LEdoC abordam os conteúdos, sem levar em consideração a realidade dos licenciandos, fato que deixa o processo formativo ainda mais difícil. Apesar da questão da metodologia utilizada, a participante reporta-se a algumas estratégias que poderiam ser utilizadas nas aulas do curso, dentre elas aquelas utilizadas na SD na intervenção.

Apesar da metodologia utilizada pelos docentes do curso, Margarida menciona a partir do exemplo dos modelos didáticos mencionado por Nicinha, que permitiu aprofundar o conteúdo em uma disciplina cursada, o que não ocorreu nas demais áreas. Essa vivência formativa produziu afetos positivos na formação inicial da participante, fato que a fez repeti-la na intervenção realizada no estágio no ensino médio. Margarida, assim como Jane e Nicinha, também destaca a questão da inclusão de mais componentes curriculares, contudo, associado a questão do tempo para cursar as disciplinas. A participante menciona em relação a essas questões objetivas postas no processo formativo, determinação dos estudantes da LEdoC, que em meio a condições adversas, ainda obtém êxito no seu processo formativo.

De fato, são muitas as contradições presentes na formação inicial na LEdoC. O fato de se constituir como uma formação contra hegemônica já lhe impõe no ponto de partida, muitos

limites. Isso ocorre, porque a forma convencional como as licenciaturas se organizam faz com que outras formas encontrem dificuldades para funcionar, principalmente quando envolve questões de recursos para organizar uma estrutura apropriada para seu funcionamento. Outro elemento central das contradições postas, já destacado no primeiro núcleo, concerne a assegurar uma formação por área, sem precarizar o acesso aos conteúdos específicos (Molina, 2015). Isso ganha ainda mais determinações e relações a serem consideradas quando isso é pensado para funcionar a partir dos princípios da pedagogia da alternância.

Quando essas questões surgiram no processo formativo, outras questões também foram postas, como assegurar para a população campestre acesso a formação superior sem que precisem sair de forma definitiva de suas comunidades. Além do que já foi destacado é necessário garantir condições para aqueles que já atuam em escolas ou em outras atividades relacionadas ao campo a possibilidade de formação em nível superior sem precisar abandonar seus empregos. São questões importantes que devem ser ponderadas nessas discussões.

No que concerne as ações da pesquisa-formação onto-crítica, sem negar os limites presentes nas contradições inerentes a subsunção do complexo educativo ao capital, a realização da intervenção engendrou significações sobre as possibilidades em potencial, mas também ao realizar possibilidades comprova que não ocorre uma determinação absoluta. Essas objetivações só foram possíveis com a colaboração das categorias teóricas, que mediarão a práxis educativa das participantes. No RTCC, ao refletirem sobre a atividade de ensino realizada na pesquisa intervenção as participantes engendraram significações a despeito desse processo formativo, como podemos observar a seguir.

Outro aspecto que podemos levar em consideração com a aplicação da sequência didática a partir da PHC, está relacionado a contribuições **para nossa formação como futura professora da educação do campo**. Posso atribuir como contribuição a minha formação, **o fato de conseguir indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente**. (Kátia, TCCR).

[...] a PHC proporcionou a aquisição de novas formas de ensinar e de organizar a prática educativa. Com esta concepção de ensino aprendemos a organizar nossa prática pedagógica considerando a relação conteúdo-forma-destinatário, considerando que no momento do planejamento foi necessário realizar reflexões como, o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, para que ensinar, dessa forma conseguimos realizar uma prática educativa eficaz, a qual proporcionou alcançar os objetivos propostos na pesquisa. (Jane, TCCR).

Essa experiência colaborou para a evolução do processo de formação docente no âmbito do ensino de biologia. Esse fato torna a pesquisa intervenção ainda mais significativa, tornando a prática docente ainda mais consciente e emancipadora tanto para o professor como para o aluno do campo. (Margarida, TCCR).

[...] como futuros professores na área das ciências naturais, temos a capacidade de mostrar para nossos discentes a direção e os meios possíveis para que possam

**buscar melhorias para a sociedade na qual fazem parte**, e para isso é **essencial a apropriação dos conhecimentos científicos**, pois é através deles que o ser humano tem a capacidade de articular os meios e métodos viáveis para que isso ocorra. (Nicinha, TCCR, 2023).

As participantes expressam nos relatos, significações acerca das contribuições das categorias teóricas no processo formativo e conseqüentemente na futura atuação docente. Kátia, evidencia o fato de agir com mais consciência em determinadas situações da atividade docente. Jane, discorre sobre a relevância da categoria conteúdo-forma-destinatário no processo de abstração da atividade de ensino realizada.

Margarida também menciona que o processo formativo colaborou para a constituição da formação docente na direção do desenvolvimento da atividade de ensino de forma consciente. Para a participante isso contribuiu para a realização de práticas educativas conscientes e emancipadoras para os alunos da educação básica e para ela, futura docente.

Nicinha destaca no seu processo formativo, como futura docente na área de ciências da natureza, o fato da atividade de ensino voltar-se para proporcionar aos alunos das escolas de educação básica, o instrumental necessário para melhorar a prática social que estão inseridos. Para a participante, o conhecimento científico tem papel fundamental para que isso se realize.

As participantes ao evidenciarem as contribuições do processo formativo vivenciado na pesquisa-formação onto-crítica, expressam o movimento do pensamento, a transformação da consciência sobre a atividade de ensino, a relevância da educação escolar.

A constituição de consciência deve ser considerada objeto central das ações pedagógicas na escola, pois, para que seja possível obter a unidade entre as ações de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o estudante devem ser conscientes do seu lugar social e de suas funções ontológicas. (Bernardes, 2009, p. 241).

Ao reconhecer que a educação medeia o processo de individuação, ou seja, de constituição do gênero humano, docentes e discentes podem dirigir seus esforços orientados por esse motivo, cada um no desenvolvimento das ações e operações pertinentes, que mesmo diversas, representam uma unidade – a unidade da diversidade. Na formação docente, a atividade de estudo deve ser desenvolvida na perspectiva de realizar essa possibilidade em meio as contradições do capital.

No processo formativo desenvolvido na pesquisa-formação onto-crítica, as possibilidades realizadas revelaram o caráter não determinado do complexo da educação em relação aos demais complexos. Nesse contexto, as condições que foram criadas na intervenção

realizada na pesquisa-formação onto-crítica, revelam que ao mudarem as circunstâncias objetivas, possibilita outro patamar de subjetivações. Como as possibilidades de mudanças do complexo da educação são relativas, as mudanças têm cariz similar. Contudo, as possibilidades em potencial reveladas, anima-nos a buscar realiza-las

### **6.3 Ensinar para o desenvolvimento do pensamento:** a constituição da atividade de ensino na LEdoC dirigida para formação humana no movimento internúcleo

Na análise dos núcleos – **As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo: “desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios”;** **Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo: “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente”** – as significações das participantes foram aglutinadas em indicadores para análise e discussão. Nesta subseção, apresentamos uma síntese desse processo, em um movimento que busca captar elementos constitutivos da totalidade expressa nos dados analisados.

Esse movimento, como já destacado nesta tese, constitui mais uma das sucessivas aproximações que empreendemos ao longo da realização da pesquisa, que embora não consiga captar em todas suas determinações e relações o fenômeno investigado – devido a sua infinitude intensiva e extensiva (Lukács, 2007) – apresenta abstrações na direção do desvelamento da sua essência. Compreender a essência dos fenômenos é compreender a realidade como totalidade concreta, que possui sua própria estrutura ordenada, que está em desenvolvimento, “[...]que se vai criando ( e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las )[...]” (Kosic, 2002, p. 58).

Nas significações das participantes produzidas no processo formativo, plasam-se as mediações constitutivas no movimento do real. Nessa direção, as categorias utilizadas nas análises – dialética objetividade e subjetividade, vivências, sentidos e significados, apropriação e objetivação, historicidade, contradições, causalidade, possibilidade e necessidade dentre outras – representam o esforço heurístico de análise do pensamento em movimento. Portanto, é importante esclarecer, que a ênfase em determinado momento a uma ou outra categoria é expressão de um recurso interpretativo na análise do objeto investigado.

Nessa direção, embora a dialética objetividade e subjetividade apareça como título no primeiro núcleo, atravessa as significações produzidas em todo o processo formativo, constituindo-se em vivências subjetivadas e plasmadas nas significações analisadas. Os dados

revelaram, que essas condições, apresentaram-se como momento predominante (Lukács, 2018a, 2018b). Tal momento, corresponde a compreensão, que no movimento do real, “[...]em cada interação específica, imprime uma tendência à processualidade”. (Lima, 2009, p. 54).

Ao recorrermos a categoria do momento predominante para efetivarmos a síntese do internúcleo, reafirmamos nossa compreensão a partir de Lukács (2018a), que o complexo da educação, na relação com os demais complexos e com a totalidade social, não é determinado de forma absoluta, ou seja, mantém com os demais complexos sociais e com o trabalho, independência relativa. Por conseguinte, convém destacar, que é a totalidade social que exerce o momento predominante em relação a educação, uma vez que a primeira, é responsável pela produção de necessidades e das possibilidades.

Contudo, pelo fato da educação trilhar percursos que expressam sínteses de realizações teleológicas singulares concretas, possibilita, “[...]margem de autonomia para essa prática social, uma vez que os atos singulares sempre se realizam mediante a alternativa e a síntese desses atos não tem caráter teleológico”. (Lima, 2009, p. 119). Em outras palavras, o fato da educação representar uma teleologia de segunda ordem, agindo sobre a consciência dos indivíduos, e esses últimos, possuindo alternativas de escolhas, colocam possibilidades relativas em relação ao processo formativo.

Em face dessa relação, o momento predominante possibilita compreender que tendência se apresenta no movimento interno do complexo analisado e na sua relação com os demais complexos (Lima, 2009). Lessa (2015, p. 18), ao analisar a categoria do momento predominante em Lukács, afirma que o filósofo húngaro a utilizou para demonstrar o caráter de processualidade, “[...]do sentido e da direção do processo enquanto tal. A cada momento, um dos elementos do complexo deve predominar, de modo a conferir dinamicamente uma direção ao processo.” Essa categoria, conforme o autor em tela, colaboraria para compreender no processo contraditório do real, o movimento engendrado, escapando da estagnação. Ou seja, para Lukács, o caráter contraditório presente em Hegel não permitiria o desenvolvimento. Haveria uma espécie de equilíbrio “[...]as contradições, por si mesmas, resultariam em um equilíbrio dinâmico estacionário do processo, inviabilizando toda evolução essa categoria[...]”

Como a educação é um complexo de complexos, cabe analisar qual momento predomina nesse processo. No que se refere ao movimento internúcleo, tal momento colabora para compreender a tendência expressa nas significações analisadas. Isto é, aquilo que predomina no pensamento das participantes.

No primeiro núcleo, as significações das participantes acerca da sua trajetória formativa evidenciaram como as condições objetivas presentes na sociabilidade do capital

impactam o percurso formativo. Essas condições, apresentam-se como mediações presentes na política educacional e reverberam-se na educação pública que é ofertada à classe popular. A consequência é uma educação com qualidade reduzida que se apresenta ainda mais precarizada para a população do campo. Na educação básica, essas condições objetivas produziram os afetos constituídos nas vivências das participantes.

Ao ingressarem na LEdoC, no processo de formação inicial, os afetos constituídos da educação básica na relação dialética com as novas necessidades da profissionalização vem à tona. As zonas de sentido constituídas nesse processo são de insegurança, medo e da docência como um desafio. Isso é provocado pelas contradições inerentes à formação contra hegemônica proposta. Tais contradições, referem-se em primeiro lugar, a aspectos internos a proposta de formação da LEdoC, que buscam convergir as necessidades da formação, a uma organização metodológica e o perfil do público a qual se destina. Em segundo lugar, as contradições, situam-se na própria estrutura da universidade, pensada para licenciaturas no formato convencional. Essas condições, agravam-se ainda mais com os sucessivos cortes orçamentários sofridos pela universidade a partir das reformas realizadas após o golpe midiático-jurídico-político que destituiu a presidente Dilma e do governo de extrema direita (2019-2022), que impõe ainda mais limites ao que já não era prioridade.

Ao desenvolvermos as ações da pesquisa-formação onto-crítica no bloco VI, as condições objetivas apresentadas no período de isolamento causado pela pandemia, que impediu a realização das ações da pesquisa-formação onto-crítica de forma presencial, mais uma vez são evidenciadas nas significações das participantes. Dentre outros aspectos, destaca-se as precárias condições de acesso à internet e recursos eletrônicos para o desenvolvimento da formação no formato remoto, o que causou ainda mais limites a processo desenvolvido.

Contudo, considerando o caráter não determinado da educação em relação a totalidade social, nas ações desenvolvidas na pesquisa-formação onto-crítica, engendraram significações que denotam as primeiras aproximações com as categorias teóricas trabalhadas. Ou seja, mesmo diante das condições identificamos transformações. Nesse movimento, necessidades formativas foram atendidas e novas necessidades foram produzidas, aspecto fundamental para o desenvolvimento das ações formativas nos blocos VII e VIII.

No segundo núcleo, ao enfatizarmos as possibilidades realizadas e as possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo, buscamos destacar a mudança das condições objetivas e do processo de subjetivação dessas mudanças reverberados na atividade de ensino desenvolvida pelas participantes. Mais uma vez é importante afirmar que não se trata de compreender a educação formal como redentora, que paira no ar, independente da relação de

interdeterminação com os demais complexos. Ou seja, que os problemas relacionados à formação docente, resolver-se-iam ao adotar uma teoria pedagógica como fundamentação para os processos formativos. Trata-se de evidenciar, no esforço de análise e síntese empreendido na análise, mudanças ocorridas no pensamento, mediadas pelo processo formativo e objetivadas nas significações.

Portanto, a tendência que esse movimento engendrou, é a transformação do pensamento das participantes na direção de compreender a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Tal transformação ocorre na compreensão da relação da própria atividade de aprendizagem realizada pelas participantes, como condição para desenvolver a atividade de ensino realizada na intervenção da pesquisa no estágio. Ou seja, da importância das categorias teóricas apropriadas no processo formativo para a organização da atividade de ensino que realizaram no estágio.

É importante compreender, que tal transformação, ocorre no campo da consciência das futuras professoras, na compreensão da dimensão social da atividade de ensino e de estudo. Isso significa, que na formação social, no processo de constituição da futura atividade profissional, assume relevância, mas não representa em definitivo a formação da identidade docente. Para que isso ocorra, é necessário manter a unidade entre atividade de aprendizagem e de ensino, além da participação efetiva no coletivo de professores, nos estudos em colaboração e na luta de classes, na qual os trabalhadores da educação tem que se envolver.

Dessa forma, compreendendo as significações produzidas no processo formativo desenvolvido como totalidade, depreendemos que as zonas de sentido presentes nas significações, expressam as contradições inerentes à atividade docente em meio a uma sociedade cindida em classes. Isso representa, o próprio movimento do real, no qual situa-se o complexo da educação. Dito de outra forma, significa que mesmo não sendo determinado de forma absoluta, os processos formativos são impactados pela totalidade social. Contudo, significa também, que exatamente por não serem determinados de forma absoluta, que as possibilidades relativas presentes, devem ser mediadas por uma teoria crítico radical, que instrumentalize os docentes e futuros docentes sobre a importância da consciência do seu papel social.

As significações engendradas no processo formativo, confirmam que algo só pode ocorrer como práxis transformadora quando as possibilidades estão postas. Ou seja, quando as condições objetivas possibilitarem subjetivações que desvelem o real. No âmbito dessas condições objetivas, a existência de uma teoria crítica radical constituída nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-

crítica, que pode ser utilizada nos processos formativos de professores indicam essas possibilidades. Portanto, é necessário incluir tal referencial na formação inicial e continuada de docentes. Tal tarefa, é crucial na perspectiva de compreensão crítica da realidade, condição para processos formativos dirigidos para formação humana em uma perspectiva histórico crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar, em contexto de pesquisa-formação, o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigido para formação humana. Pelo caráter interventivo da pesquisa, as ações e operações desenvolvidas objetivaram produzir significações acerca da atividade de ensino realizada pelas participantes no período de estágio supervisionado de regência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na área de ciências da natureza ser desenvolvida para proporcionar aos alunos da educação básica a compreensão da prática social para além da aparência. Portanto, a aprendizagem dos conteúdos científicos pelos alunos constitui-se como mediação necessária para esse fim.

Na perspectiva de efetivar tal objetivo, o ponto de partida foi a identificação de necessidades formativas produzidas pelas participantes da pesquisa na interface entre a atividade de aprendizagem realizada na formação inicial e a atividade de ensino a ser desenvolvida no período de estágio. Nesse processo, as significações produzidas plasmam afetos constituídos nas vivências que abrangem a trajetória formativa das participantes desde a educação básica. Ao ingressarem na LEdoC, tais necessidades incorporam-se à novas necessidades decorrentes do processo de formação profissional desenvolvido ao longo do curso.

Na pesquisa desenvolvida, ao considerarmos essas necessidades formativas, planejamos as ações da pesquisa-ação onto-crítica visando sua satisfação. Nesse decurso, novas necessidades são produzidas, engendradas pela intervenção e no processo formativo desenvolvido no próprio curso. Dessa forma, as ações planejadas e desenvolvidas na pesquisa, buscaram articular sua operacionalização de forma inter-relacionada com as atividades curriculares já desenvolvidas na LEdoC.

Isso decorreu, em razão das condições objetivas do curso e das participantes da pesquisa. Ou seja, o fato das atividades do TC do curso serem desenvolvidas de forma intensiva e dos alunos terem dificuldade para deslocamento e estadia para participarem de atividades presenciais fora desse período, apresentaram mais dificuldades, o que nos levou a planejar as atividades da pesquisa de forma articulada com as atividades já desenvolvidas no curso. Tal procedimento, nos possibilitou o planejamento e realização das ações e operações que empreenderam nova dinâmica as ações já realizadas, o que possibilitou expandirmos as significações acerca das condições que precisam ser produzidas para o desenvolvimento de atividades formativas humanizadoras na LEdoC/EdoC. Isto é, as ações e operações realizadas no desenvolvimento da pesquisa-formação onto-crítica nos possibilitaram produzir

significações sobre o que tem possibilidade de ser desenvolvido na formação inicial na LEdoC considerando as condições objetivas de funcionamento do curso.

No que se refere a essas condições, em face das contradições presentes na forma como o curso foi planejado – por área e seguindo princípios da pedagogia da alternância na formação – engendraram significações sobre as possibilidades realizadas em interdeterminação com as possibilidades realizadas. No que concerne as primeiras, o desenvolvimento da PEC por meio das microaulas com a participação dos docentes das áreas específicas, revelou no processo colaborativo realizado na pesquisa, uma perspectiva de articulação entre as áreas que compõem o curso, indo ao encontro da perspectiva interdisciplinar da formação por área do presente nos princípios que instituíram as LEdoC.

Nessa perspectiva, a realização dessa atividade permitiu concretizar práticas interdisciplinares a partir de temáticas que possibilitou o diálogo entre as áreas no processo de instrumentalização dos problemas abordados nas SD planejadas e desenvolvidas pelas participantes no estágio. Ou seja, esse movimento interdisciplinar foi efetivado por meio do planejamento das SD a partir de uma temática que pudesse envolver uma questão coletiva da prática social, articulada aos conhecimentos presentes nos conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares que compõe a área de ciências da natureza. A realização dessa ação em colaboração com os docentes do curso, demonstrou ser possível realizar esse movimento a partir do trabalho coletivo.

Outra possibilidade realizada, diz respeito a integração de atividades dos diferentes tempos e espaço de formação presentes na metodologia do curso. Como exemplo, está o planejamento e desenvolvimento do projeto de intervenção realizado no TC dos blocos V e VI com a realização do estágio de observação e nos anos finais do ensino fundamental, também realizada nesses blocos. Ao possibilitar a inclusão dessas atividades curriculares de forma integrada, as ações da pesquisa-formação onto-crítica, promoveram a articulação do processo formativo com germes dos princípios da pedagogia da alternância em uma perspectiva integrativa.

A integração entre as atividades curriculares do curso, também apresenta como potencial a ser desenvolvido na articulação entre estágio e a pesquisa do TCC. Em um curso de formação de professores, propiciar aos licenciandos estudo e reflexão sobre a atividade de ensino realizada no estágio é fundamental. Tal constatação, vai ao encontro da relevância da pesquisa *stricto sensu* como colaboração na formação docente. Acerca, do que foi desenvolvido pelas participantes, as intervenções propiciaram o desenvolvimento formativo, tanto em relação

a escrita acadêmica, como nas reflexões sobre a atividade de ensino observada nas escolas e desenvolvida por elas no estágio.

As abstrações objetivadas por meio da escrita do relatório de pesquisa, ao tempo que revelam as contribuições da pesquisa para a formação, expressam o processo de apropriação-objetivação engendrado a partir das ações desenvolvidas na pesquisa-formação onto-crítica pelas participantes. Nessa perspectiva, a tendência plasmada nas significações, expressam o movimento do pensamento para compreender como motivo da atividade de ensino desenvolvida no estágio estar relacionada a atividade de aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica.

Tal desenvolvimento, não concerne apenas a apropriação do conteúdo em si mesmo, ou seja, como conhecimento imediato de caráter pragmático, mas como mediação para compreensão crítica da prática social na qual os alunos estão inseridos, o que abre possibilidades de desenvolver atividades educativas de caráter emancipatório. A objetivação dessa apropriação, evidenciou a apropriação de aspectos dos fundamentos da EdoC, articulados a compreensão da atividade de ensino de forma crítico radical, como aquela que desenvolve nos alunos a compreensão da realidade na direção de suas múltiplas relações e determinações, ou seja, para além da aparência.

No que diz respeito as participantes da pesquisa, como trata-se de licenciandas em processo de conclusão da formação inicial, essas sucessivas aproximações na compreensão da estrutura da sua atividade profissional, vai se estender durante o seu desenvolvimento, no percurso de profissionalização docente. Esse processo, quando ocorre de forma consciente, exige uma contínua inter-relação entre a atividade de estudo e a atividade de ensino. Ou seja, é na atividade humana, na satisfação das necessidades a ela inerentes, que outras atividades são produzidas, o que faz com o ser humano seja impelido na satisfação dessas necessidades, a produzir o novo, a desenvolver-se.

Contudo, no movimento do real e nas contradições nele contidas, as objetivações denotam a produção de novas necessidades formativas, fato que corrobora para a incompletude do processo da apropriação das legalidades naturais e sociais presentes nos fenômenos. Esse fato, vai ao encontro de uma premissa basilar do materialismo histórico-dialético, a impossibilidade de apropriação de forma definitiva das múltiplas determinações e relações presentes nos objetos de estudo. Tal princípio, só reitera a necessidade das sucessivas aproximações na direção de captar a essência dos fenômenos.

Na produção desta tese, esse processo apresenta apenas contornos iniciais, é preciso sua continuidade, seu aprofundamento. Para que isso ocorra, a mediação da formação docente

por uma teoria pedagógica crítico radical é fundamental. Nos fundamentos da PHC e da psicologia histórico-cultural, articulados aos princípios da EdoC encontramos elementos para realização da formação docente com essa finalidade, corroborando com a tese desta pesquisa – a formação inicial na LEdoC se dirige para formação humana, quando é mediada por uma teoria pedagógica crítico radical, que possibilita o desenvolvimento de significações da atividade de ensino, como condição para promover a compreensão da prática social para além da aparência fenomênica.

Tal compreensão, impacta tanto participantes como docentes. Em relação aos primeiros, penso já termos abordado aspectos centrais das transformações ocorridas. No entanto, na realização da pesquisa-formação onto-crítica, o pesquisador também foi afetado de forma positiva nesse processo. As vivências constituídas ao longo desse processo, alteraram nossas significações em relação a formação inicial na LEdoC, assim como em relação a nossa própria formação.

Ao nos referirmos a inter-relação entre as possibilidades realizadas e possibilidades em potencial, expressamos as transformações ocorridas no nosso pensamento. Essas transformações, foram produzidas no decurso do próprio desenvolvimento dos estudos de doutoramento, mediadas pelas categorias teóricas apropriadas em inter-relação dialética com outras vivências formativas. Mas, sobretudo, ao se constituírem como unidade dialética com a reflexão sobre a atividade de ensino desenvolvida na LEdoC.

Ao mediar tal compreensão, a realização da pesquisa nos permitiu compreender a importância em se promover condições para o desenvolvimento de significações sobre a prática social de forma mais saturada, ou seja, com mais determinações e relações. Por outro lado, possibilitou entender, que na formação inicial esses processos relacionados ao desenvolvimento do pensamento, do intelecto, não ocorrem separados do desenvolvimento dos afetos positivos sobre a profissão docente desde a formação inicial. Pois como assevera Vigotski (2001), no desenvolvimento do pensamento, os afetos não se separam do intelecto e de outras funções psicológicas superiores.

Entretanto, como a atividade educativa não flutua de forma independente da totalidade social, a formação humana constituída nesse processo é sempre relativa, como comprovam os dados empíricos desta pesquisa, no que diz respeito ao percurso formativo das participantes, das necessidades formativas constituídas na educação básica em inter-relação com as novas necessidades produzidas na formação inicial.

Mas, é precisamente a consciência dessa determinação que coloca a necessidade de apropriação de uma teoria pedagógica crítico radical, que busque, no âmbito das possibilidades

relativas do complexo educativo, no reconhecimento das legalidades nela presentes, desenvolver processo formativos dirigidos para formação humana em suas máximas potencialidades. Dito de outra forma, na criação de espaços intersubjetivos de sociabilidade com o potencial de oportunizar ensino e aprendizagem com vistas à constituição de pessoas cada vez mais humanizadas, isto é, pessoas com condições de desenvolverem ao máximo suas potencialidades intelectuais, afetivas, culturais, psicológicas, sociais, estéticas, enfim, capacidades humanas que colaboram para a emancipação das pessoas (Marques; Carvalho, 2019).

Portanto, reiteramos a necessidade de uma perspectiva de formação humana histórico crítica de formação docente, seja nas licenciaturas ou na formação continuada. Tal perspectiva de formação, ao não desvincular a necessidade da formação humana em suas máximas possibilidades, guardados os limites de uma sociedade cindida em classes reitera a necessidade de superação da sociabilidade vigente. Nesse processo, a EdoC, os movimentos sociais do campo e sua trajetória de resistência tem muito a colaborar.

## REFERÊNCIAS

- AGUDO, M. M.; L. A. TEIXEIRA, L. A. A Educação de Jovens e Adultos e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma aproximação necessária. **Crítica Educativa**. v. 3, n. 3, p. 171-184, ago./dez.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/248>. Acesso em 13 mar. 2023.
- AGUIAR, W. M. J. DE .; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqg4zjP/#>. Acesso em 16 mar. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. DE .; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, s.p., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/#>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. DE .; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/#>. Acesso em 15 de abr. 2021.
- ALENCAR MARQUES, E. de S.; CARVALHO, M. V. A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem sucedida na escola: Um olhar sobre o lugar dos afetos. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2019, LISBOA. ATAS DO XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. LISBOA: ISPA/CRL, 2019. v. 1. p. 23-35
- ALVES, M. C. L. **A caixa de cores: o conhecimento dos alunos como ponto de partida para o diálogo**. Dissertação (Mestrado em e Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ANGELO, A. A. **Um estudo sobre a prática político social de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- AQUINO, J. R.; ALVES, M. O.; VIDAL; M. F. Agricultura familiar no nordeste: um breve panorama dos seus ativos produtivos e da sua importância regional. **Boletim regional, urbano e ambiental: edição especial agricultura**. s. l., n. 23, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10481/1/brua\\_23\\_artigo7.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10481/1/brua_23_artigo7.pdf). Acesso em 14 jul. 2023.
- ARAÚJO, G. C. O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de filosofia e ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. *Ambiente & Sociedade*, n. 5, p. 79–92, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/RfgDyLnkxRnFNqQcWTR6bQG/#>. Acesso em 15 jul. 2023.

ASBAHR, F. DA S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108–118, maio 2005. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt#](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt#). Acesso em 14 jul. 2023.

ASBAHR, F. DA S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 2, p. 265–272, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/PEC/a/VKhxJwS5qgimgCrw67mPScH/?lang=pt#>. Acesso em 20 de out. 2022.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

BARBOSA, A. M. O. **Significações sobre a atividade pedagógica transformadora produzidas em contexto de pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2009, v. 21, n. 2. P. 174-181. Disponível em: [www.scielo.br/j/psoc/a/khM5xdjJcjdMjX9rDkwJrKD/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/psoc/a/khM5xdjJcjdMjX9rDkwJrKD/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 20 dez. 2022.

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEHRING, E. R. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 2, jul. – dez. de 2009, p. 235-242. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>. Acesso em jul. 2023.

BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região Extremo sul da Bahia: desafios a luta social. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/17000/13258>. Acesso em 20 nov. 2022.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 22/05/2019.

BONFIM, L. J. S. A interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: tensões e perspectivas. In: LIMA, E. S.; MELO, K. R. A. (Org.). **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 207-227.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [Relatorio PISA 2018 2020 Lilian 27102020.indd \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/relatorio-pisa-2018-2020). Acesso em 27 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Piauí: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília**. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.128, p.377-401, maio/ago.2006.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo In: BAUER, A.; BERNARDETE, A.G (Orgs.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**. Vol.2. Florianópolis: Editora Insular. 2013.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 52-73.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para análise de percurso. **Estudos Avançados**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun. 2009. (p. 35-64). Disponível em: [www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf) . Acesso em: 21/03/20.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011, p. 95-121.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados** [online]. 2001, v. 15, n. 43. P. 207-224. Disponível em: [doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016](https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016). Acesso 20 maio 2020.

CARCAIOLI, G. F. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em ensino de ciências e matemática) – Instituto de Física Gleb Whataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CARMO, F. M.; JIMENEZ, S. V. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 4, p. 621–631, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FHs4YWhH9z5fykkDhZQWRmH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 18 jan. 2022.

CARMO; GONÇALVES, MENDES SEGUNDO; O ideário (anti)pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação de professor e sua prática. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. P. 105-123.

CARVALHO, C. A. S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do Campo**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, M. V. C. MARQUES, E. S. A. TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, V. C. C. MARQUES, E. S. A. ARAÚJO, A. M. **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Livro Eletrônico. Teresina: EDUFPI, 2020. P. 23-51.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotski. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. L. (Org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 181-222.

CARVALHO, S. R. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 321-339, set., 2013. Disponível em: [periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245). Acesso em 8 jun. 2023.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 2, p. 427–445, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pY6vL4SykdzjPLGnZCM8Qjz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 20 de mar. 2023.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora alfa-Ômega, 1982.

Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez; 1992.

COSTA, P. F. F.; SILVA, M. S.; SANTOS, S. L. **O desenvolvimento (in)sustentável do agronegócio canavieiro**. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2014, v. 19, n. 10 [Acessado 4 Fevereiro 2022], pp. 3971-3980. Disponível em: [doi.org/10.1590/1413-812320141910.09472014](https://doi.org/10.1590/1413-812320141910.09472014). Acesso em 26 nov. 2021.

COSTA, E. M. **O método na obra de vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano**: uma análise histórica. Tese (Doutorado em psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2020.

COUTINHO, C. **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2008.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. (Org.) **Anuário da educação brasileira**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: [Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf) (todospelaeducacao.org.br). Acesso em 12 jan. 2021.

DAMASCENO, I. C. **O processo formativo de professores que ensinam matemática dos anos iniciais para o ensino por apropriação de conceitos**: “quando vamos dar aula... nós temos que ter propriedade. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2022.

DAVIDOV, V. MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudos dos alunos. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria da Atividade e do estudo**: livro II, contribuições de autores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: UFU, p. 191-212, 2019.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. Moura, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017a. p. 183-209.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-24, 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157758.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. 2000, v. 21, n. 71. P. 79-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acessado 30 abril de 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. [livro eletrônico]. Campinas, SP, Autores Associados, 2017.

DUARTE, N. **Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. E-book. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em 20 abr. 2021.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 55–72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: A revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro**: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999). 1999. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. G. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. (Org.). **M. A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, 1999. p. 43-54.

FERREIRA, M. J. L. **Docência, escola do campo e formação**: Qual o lugar do trabalho coletivo? 2017. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FORTES, R. V. As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho modelo das formas superiores, prioridade ontológica e abstração isoladora: crítica da ideia da centralidade do trabalho em Lukács. **Verinotio**. Disponível em: [Vista do As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho \(verinotio.org\)](http://Vista do As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho (verinotio.org)). Acesso em 20 abr. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**.]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. *E-book*.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 521–530, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 15 jan. 2021.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) – maio/ago. 2006. Disponível: [Vista do Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski \(unicamp.br\)](http://Vista do Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski (unicamp.br)). Acesso em 10 dez. 2022.

GONÇALVES, M. S. N. **Gênero e formação docente**: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v3. 2016.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/310eriód/article/view/6405>. Acesso em: 17 out. 2021.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. Ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 425-470.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M. PUNTES, R. V. (Org.) **Ensino desenvolvimental: ontologia**. Livro 1. Minas Gerais: EDUFU, 2017. p. 30-58; 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: ícone, 2010. P. 59-84.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LESSA, S. TONET, I. **Introdução a filosofia de Marx**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, S. **Para entender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács. 2015.

LIMA, E. S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1-16. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LIMA, M. F. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009.

LIMA-PAYAYÁ, J. S. *et. al.* Espaço e lugar, urbano e rural: demarcando conceitos necessários à investigação da cidade pequena. **Ciência Geográfica - Bauru - XXV - Vol. XXV- (1): Janeiro/Dezembro, 2021**, p. 383-394. Disponível em: [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV\\_1/agb\\_xxv\\_1\\_web/agb\\_xxv\\_1-26.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_1/agb_xxv_1_web/agb_xxv_1-26.pdf). Acesso em 20 mar. 2023.

LUKÁCS, G. **A ontologia do ser social I**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, G. **A ontologia do ser social II**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018b.

LUKÁCS, G. Prólogo da obra “estética”. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. (Org.). **Anuário Lukács 2017**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

LOCATELLI, Cleomar. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. V. 26, n. 3, jul./set., 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767/6909>. Acesso em 20 de abr. de 2023.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 13 – n. 3 – p. 214-225 / set-dez 2013. Disponível em: [PESQUISA-FORMAÇÃO: UM OLHAR PARA SUA CONSTITUIÇÃO CONCEITUAL E POLÍTICA | Revista Contrapontos \(univali.br\)](https://www.univali.br/revista-contrapontos/revista-contrapontos-13-3-pesquisa-formacao-um-olhar-para-sua-constituicao-conceitual-e-politica). Acesso em: 21 de jan. 2022.

MASCARO, A. L. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MASCARO, A. L. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**. São Paulo. N. 101, 2017. P. 109-137. Disponível em: [\\* \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/lua). Acesso 22 mar. 2021.

MARQUES, E. S. A. Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social. In: ADAD, S. J. H.; LIMA, J. D. S.; BRITO, A. E. (Org.). **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. [livro eletrônico], Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

MARQUES, E. S. A.; MARQUES, A. B.; TEIXEIRA, C. S. M.; BARBOSA, S. M. C. In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2020.

MARQUES, E. de S. A. ; CARVALHO, M. V. C. de . Vivência e prática educativa : a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563>. Acesso em: 22 set. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. (et. al.) A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 4, p. 699-710, 6 jan. 2017. Disponível em: [A ATIVIDADE HUMANA COMO UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL | Psicologia em Estudo \(uem.br\)](https://www.uem.br/psicologia-em-estudo/psicologia-em-estudo-21-4-a-atividade-humana-como-unidade-afetivo-cognitiva-um-enfoque-historico-cultural). Acesso em 15 jan. 2022

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru-SP, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: [312eriodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705](http://312eriodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705). Acesso em: 2 ago. 2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. E-book. P. 17-32. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em 20 abr. 2021.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas, SP, Autores Associados, 2016. P. 13-34.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo. Boitempo, 2011.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MARX, K. Maquinaria e trabalho vivo (os efeitos da mecanização sobre o trabalhador). **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.1, 1994, p.103-110. Disponível em: [artigo288Artigo1.5.pdf \(unicamp.br\)](#). Acesso em 04 set. 2021.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES SEGUNDO, M. D.; CHAVES, E. R. M.; PAIVA, A. N.; BARROSO, C. A formação de professores recomendada nos relatórios de monitoramento global de educação para todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. P. 169-188.

MESZAROS, I. 2. Ed. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MESZAROS, I. 2. Ed. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Editora Ensaio, 1996.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 190- 214

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/>. Acesso: 16 dez. 2021.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/258>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MORAES, V. M. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários**. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MOURA, M. O; (*et al.*). Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

NASCIMENTO, T. A. **Educação de jovens e adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAIXÃO, B. G. Lukács: aspectos introdutórios a uma ontologia materialista. In: JIMENES, S.; ALCANTARA, N. **Anuário Lukács 2019**. São Paulo: Instituto Lukács. P. 156-181.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. Diálogos entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade: contribuições para o trabalho educativo. In: HERMIDA, F. J. F. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. [recurso eletrônico] João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 117- 148.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L. M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PEREIRA, M. F. R. **A licenciatura em educação do campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. Tese (Doutorado em

educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PESSOA, J. C. **A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de políticas educacionais**. n. 15, janeiro-junho de 2014, p. 03–12. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n15\\_1.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf). Acesso em 27 mar. 2023.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18. Ed. Cortez, 2001.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76

RANIERI, J. Apresentação do livro, manuscritos econômicos filosóficos de 1844. In: Marx, K. **Manuscritos econômicos filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2004. P. 11-18.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D., As diretrizes da política de Educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções *In*: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. P. 13-30.

RIOS, M. C. F.; ROSSLER, J. H. O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 4, p. 563-573. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37465>. Acesso em 19 jul. 2023.

ROSSI, R. Pesquisa-ação educacional: uma crítica ontológica. **Barbarói**, v. 2, n. 52, p. 170-181, 5 jul. 2018. Disponível em: [Pesquisa-ação educacional: uma crítica ontológica | Barbarói \(unisc.br\)](https://periodicos.unisc.br/Pesquisa-ação-educacional-uma-critica-ontologica-Barbaroi). Acesso em 12 ago. 2022.

ROTA, M. **Da luta histórica pela posse da terra ao grito de uma licenciatura para formação de educadores do campo na região sudoeste do paraná**. Tese. (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2018, v. 26, n. 98, p. 185-212. Disponível em: [doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965](https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965). Acesso em 23 out. 2021.

SANTOS, C. F. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. In: In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. P. 16-43. P. 114-132.

SANTOS, J. B. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa**. 2015. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, L. Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de licenciatura em educação do campo da UFS (2008/2012). Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2015.

SANTOS, S. P. **A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo**. 2018. 302 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de abr. 2020.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-226.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como Teoria pedagógica dialética da educação. In: - LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 19-38.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. São Paulo: **Universidade e Sociedade**, Ano 31, n. 67, p. 36-49. 2021 Disponível em: [0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf \(andes.org.br\)](https://www.andes.org.br/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em jun. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v. 14, n. 40 Disponível em: [SciELO – Brasil – Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema](https://www.scielo.br/brasil/14n40)

[no contexto brasileiro Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro](#). 19 jun. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, E. de O.; MELO, R. A.; LIMA, F. R. A atuação dos movimentos sindicais rurais no enfretamento ao fechamento das escolas do campo no Território Entre Rios: Entre suturas e silenciamentos, uma voz de resistência. Abatirá - **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 54–77, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14165>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SILVA, H. S. A. Política de formação de educadores do campo e a construção da contra hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LedoC-UFGPA-Cametá. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, I. A. **Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de professores**. 2016. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/>.

SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: [Vista do Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora \(ufsc.br\)](#). Acesso em 20 dez. 2021.

SILVA, M. D. S. **Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia tocantina**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Disponível em: Acesso em 20 maio 2022.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. P. 91-96



## APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

### Primeiro Núcleo

#### As dimensões objetivas e subjetivas da prática social, mediando o processo formativo:

“desde o início da minha formação até o período presente, tive que enfrentar muitos desafios”

### I - Vivências na educação básica

1. No decorrer da minha formação básica, **deparei-me com muitas dificuldades, pois sou oriunda de uma comunidade rural ribeirinha** localizada [nome do município], que tirava seu sustento da agricultura familiar e da Pesca. **Frequentei uma escola, feita de taipa e coberta de palha, com sala multisseriada sem merenda e transporte escolar**, lá cursei a primeira série. No ano seguinte, **mudei-me com minha família para a comunidade** [nome da comunidade e da cidade], **em busca do progresso, melhor acesso à educação, à saúde e os outros serviços sociais. Fui matriculada** na [nome da escola], **na qual não consegui acompanhar a segunda série do ensino fundamental**, pois me deparei com uma escola bastante diferente da que frequentava, quanto aos conteúdos e exigências, **sendo orientada a repetir a primeira série, pois não estava conseguindo acompanhar a segunda**. (Margarida, DF1, 2022). [Vivência na educação básica, marcada pela falta de condições objetivas]
2. **Desde o início estudei em escola pública, até a 5ª série fiz em escola da zona urbana. No ano de 2001 tive que morar na zona rural de Teresina, tendo que estudar em escola do campo.** A escola atende até hoje pessoas que moram tanto na zona urbana quanto rural. Com isso **conclui o ensino fundamental em escola do campo**. (Kátia, DF1, 2022). [Vivência na educação básica em escolas públicas do meio rural e da cidade]
3. Por fazer parte das duas realidade, **escola rural e escola urbana**, posso afirmar que **ambas possuem suas dificuldades. A escola da minha comunidade**, por mais que tentasse fazer o possível para ajudar a todos, **sua estrutura física não era a ideal**, assim como a maioria das escolas da zona rural **não tinha laboratório, quadra de esporte, transporte escolar** dentre outras coisas. **A qualidade do ensino também não ajudava**, mesmo diante das dificuldades conclui o ensino fundamental. (Kátia, DF1, 2022). [Vivência na educação básica, marcada pela falta de condições objetivas]
4. Novamente fui morar da zona urbana, **fiz 1º e 2º ano do ensino médio na escola da cidade, tive bastante dificuldade, pois vinha de um ensino debilitado**, tive queda no rendimento escolar, e dificuldade para compreender os assuntos. **Retornei à comunidade e concluí ensino médio**. Diante dessa realidade, **não me senti confiante para ingressar em um curso superior e passei dez anos após a conclusão do ensino médio sem estudar**. (Kátia, DF1, 2022). [Vivências na educação básica impactando as subjetividades]
5. Nessa escola **sentí a ausência da disciplina de ciências**, pois **não havia professor**, quando veio um, já estava próximo ao final do ano letivo e **não tinha tempo hábil para explorar o componente curricular. Essa ausência se repetiu na disciplina de inglês, deixando deficiência no desempenho do ensino médio**. (Margarida, DF1, 2022). [Vivência na educação básica, marcada pela falta de condições objetivas]
6. [...] **precisei ser matriculada em outra instituição**, desta vez **na zona urbana**[...]. Quando comecei a frequentar a escola **deparei-me com muitas dificuldades**, uma das maiores foi **à questão financeira**, pois precisava **arcar com as despesas do transporte coletivo diariamente**, além de me deparar com **um leque de componentes curriculares**, que precisam ser trabalhados em sala de aula, em que **o livro didático não era disponibilizado**. (Margarida, DF1, 2022). [Vivência na educação básica, marcada pela falta de condições objetivas]
7. **no meu ensino médio não tive aula de física, e de química o professor faltava muito, e quando comparecia, suas aulas eram apenas leitura do livro e tentar responder a atividade a partir da leitura**. Resumindo, **não tive uma boa aprendizagem** nessas disciplinas, **o que dificultou a compreensão dos conteúdos estudados na**

**universidade**[...] (Jane, DF1, 2022). [Vivência na educação básica, marcada pela falta de condições objetivas; • Afetos constituídos na trajetória formativa na educação básica]

8. **Minha trajetória como estudante não foi das melhores**, sempre tirei notas boas em disciplinas teóricas ou decorativas como costumam denominar, porém **nas disciplinas que envolvem cálculos, sou péssima, a pouco tempo atras aprendi a dividir sem utilizar a calculadora**, foi uma grande conquista para mim. (Nicinha, DF1, 2022). [Afetos constituídos na trajetória formativa na educação básica]
9. Minha melhor fase acadêmica foi no ensino fundamental, **a escola tinha uma ótima estrutura física, o corpo docente era competente, e desenvolvíamos outras atividades como dança, apresentação teatral**, e outra, **nunca reprovei em minha vida, logo se eu reprovasse** poderia esperar que **a taca já estava garantida**. (Nicinha, DF1, 2022). [Vivência positivas na educação básica]

## II - Ingresso e vivências na formação inicial

10. [...]um amigo me apresentou o curso de licenciatura em educação do Campo, inicialmente não quis fazer, por se tratar de uma licenciatura, e **ser professor era a única profissão que não passava na minha mente que exerceria**. Mas, com o incentivo de familiares e amigos fiz a prova da LEDOC sendo aprovada em 7º lugar e **assim começou minha história em um curso superior**. (Kátia, DF1). [Mediações que levaram ao ingresso na LEdoC]
11. **A licenciatura não estava nos meus planos, não tinha pretensão de ser professora, era uma das últimas profissões que eu tinha em mente**. Eu tinha o curso técnico de enfermagem, mas não conseguia emprego na minha cidade, trabalhar fora também não dava pra mim. Apareceu essa oportunidade, **já que eu não estava conseguindo trabalhar, fui pelo menos estudar**. Meu esposo fez minha inscrição e fui fazer a prova. Eu falei pra ele que eu só **fui fazer a prova porque eu já tinha feito a inscrição, mas fui fazer sem expectativa de passar e acabei obtendo êxito** (Nicinha, DF1, 2022). [Mediações que levaram ao ingresso na LEdoC]
12. **No primeiro dia de aula**, no seminário de apresentação do curso, me perguntei, o que eu estava fazendo ali, se era realmente o que eu queria, **senti que o curso de licenciatura não era para mim, porém decidi continuar** para ver no que daria. (Jane, DF1, 2022). [Mediações que levaram ao ingresso na LEdoC]
13. **Em meio a inúmeras tentativas de ingresso a universidade pública, não consegui lograr êxito**. Anos depois **prestei vestibular em uma instituição privada**, fui aprovada no seletivo para o curso em Bacharelado em Administração, conciliando atividade laboral e estudo. **No entanto, nunca consegui atuar na área e decidi ingressar em outra formação**. (Margarida, DF1, 2022). [Mediações que levaram ao ingresso na LEdoC]
14. [...]o curso da LEdoC, **abriu meus olhos para a deficiência do ensino** em uma escola do campo. **Na escola que conclui o ensino fundamental**, por mais que esteja localizada no meio rural, ela **não atende as especificidades do povo do campo**. A escola **sempre priorizou apenas duas disciplinas português e matemática, deixando a desejar nas outras e realizando a contextualização da realidade do campo apenas em datas específicas**. (Kátia, DF1). [A formação na LEdoC mediando a consciência dos licenciandos sobre a EdoC]
15. **Ao ingressar** no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza/Educação do Campo (LEDOC), **deparei-me com uma realidade bastante desafiadora**, que ainda não tinha sido percebida por mim, **a necessidade de implantação de escolas do/no campo e a ocupação delas por jovens do campo formados pela LEDOC**, para compartilhar conhecimentos e aprender juntos na escola e na comunidade em que ele está inserido, **que vivencie e considere a realidade em que os alunos estão inseridos, lutar para manter a escola aberta, com condições de acesso e permanência na escola**. (Margarida, DF1). [A formação na LEdoC mediando a consciência dos licenciandos sobre a EdoC]
16. [...]apenas no segundo período do curso comecei a me identificar, mesmo assim **em alguns momentos pensei em desistir, mas permaneci firme**, e hoje passando da metade do curso já realizando estágio **posso dizer que sou uma professora, que dificuldades existem em qualquer profissão e o importante é fazer delas um desafio a ser vencido**, pois **o importante é fazer o que gosta, e eu aprendi a gostar de ser professora**. (Kátia, DF1, 2022). [Mediações que levaram a identificação com o curso]

17. O tempo foi passando, fui avançando os períodos e **quanto mais o tempo passava, mais eu gostava do curso, mesmo tendo dificuldade em algumas disciplinas específicas** [...] (Jane, DF1, 2022). [Mediações que levaram a identificação com o curso]
18. Eu sei que **ser professor é uma profissão desafiadora, trabalhosa, que exige muito de quem quer fazer a diferença, eu sempre me esforcei, para compensar minhas falhas**, pois **não somos perfeitos**, todos nós erramos, porém sempre procuro melhorar mais a cada dia, pois **hoje posso dizer que eu encontrei o que eu quero fazer para o resto da minha vida, ser PROFESSORA!** (Nicinha, DF1, 2022). [Mediações que levaram a identificação com a docência]
19. Desde o início da minha formação até o período presente, **tive que enfrentar muitos desafios**, dentre eles, **dá conta de tanto conteúdo**, provas e trabalhos, seminários entre outros, **em tão pouco tempo**, considerando que **o curso de licenciatura em educação do campo acontece em regime de alternância com carga horária reduzida**, em relação aos cursos de licenciatura regular [...]. (Jane, DF1, 2022). [Desafio de ser aluno na LEdoC]
20. **O curso da LEDOC tem uma pedagogia específica**, ele ocorre em período diferente dos demais cursos da universidade. **Considero o tempo universidade curto**, precisamos pagar muitas disciplina em um curto espaço de tempo, ou seja, **é muito conteúdo em pouco tempo, isso torna uma rotina cansativa e sobrecarrega o estudante**. (Kátia, DF1, 2022). [Limites na organização do tempo e espaço de formação]
21. No decorrer da minha trajetória na LEDOC, **os desafios foram diversos**, no entanto **o mais marcante foi ter que me adaptar ao contexto do ensino remoto emergencial**, devido à pandemia do SARS-CoV-19, no qual os alunos tiveram que **adquirir recursos e serviços tecnológicos** para acompanhar as aulas de forma remota, onde **a carga horária do curso tornou-se ainda mais compactada**. (Margarida, DF1, 2022). [Desafio de ser aluno na LEdoC; Pandemia intensificando a precarização das condições do tempo e espaço de formação].
22. Trazendo para **a realidade do ensino remoto**, agravou-se ainda mais, no qual **estuda-se uma disciplina em apenas uma semana, o que ocasiona uma aprendizagem mecânica, superficial a base de memorização**, isto ocasiona muitos prejuízos para a formação inicial, **a carga horária não é suficiente** para suprir a demanda das disciplinas o que **resulta em uma formação defasada**. (Jane, DF1, 2022). [Pandemia intensificando a precarização das condições do tempo e espaço de formação].

### III - Expectativas em relação ao estágio

23. **Essa problemática** [trajetória na educação básica] **reflete no estágio de regência**, no qual **não me sinto** de forma alguma **preparada** para esse momento que é tão importante para a formação docente, despertando em mim **o sentimento de ser incapaz de desenvolver uma aula, a ansiedade e o medo de não dominar o conteúdo, de não conseguir sanar as dúvidas dos alunos, de não saber como iniciar e finalizar a aula**. Outro fator que **contribui com esses sentimentos é o fato do professor supervisor observar a aula**, no qual **me deixa tímida, e assim não vou conseguir desenvolver a aula como planejada, diante disso sinto até desejo de desistir do curso**. (Jane, DF1, 2022). [Mediações que afetam sua permanência na LEdoC]
24. **Inicialmente não me sentia e as vezes não me sinto preparada** para repassar os conteúdos para os alunos, **pelo simples fato de não ter tido um bom ensino anteriormente**. (Nicinha, DF1, 2022). [Afetos de insegurança presentes na expectativa do estágio]
25. **Meu medo e de por algum motivo prejudicar o desenvolvimento desses alunos**, pois de certa forma, estamos preparando seres pensantes que fazem parte da sociedade na qual estamos inseridos. **Tenho esperança de que eles possam aprender um pouco comigo e ver que eles também são capazes de chegar aonde cheguei**, que os sonhos deles não morram apenas por terem dificuldades no ensino escolar, **que eles busquem como eu busquei uma forma de superar as dificuldades e conquistar mais do que eles nunca imaginaram**. [...] (Nicinha, DF1, 2022). [Afetos de insegurança presentes na expectativa do estágio, expectativa de contribuir na aprendizagem dos alunos]

26. [...]posso citar **o início do estágio como um desafio que estou enfrentando**, ao ingressar no curso logo veio à mente o período de estágio. **Ao se aproximar esse período tão temido por muitos, a ansiedade, o nervosismo, sem falar do medo de não conseguir atender a todos os critérios de avaliação, tomam conta da nossa mente.** Para mim o tempo que antecedeu o início do estágio foi muito difícil, não apenas por esses sentimentos que tomam conta da mente, mais **a preocupação de não conseguir fechar a carga horaria exigida, devido à greve dos professores da rede municipal.** (Kátia, DF1, 2022). [Afetos de insegurança presentes na expectativa do estágio]
27. No V bloco do curso, precisei realizar **o Estágio de Observação, se deu de forma remota, ofuscando e fragilizando a visão do estagiário como pesquisador do processo de ensino e aprendizagem**, pois nesse momento as conversas eram realizadas de forma superficial nas plataformas virtuais ou aplicativos de conversas a exemplo do Whats App, onde **muitas vezes o relato do professor descaracterizava, removia a essência do estágio de observação e o caráter da pesquisa.** (Margarida, DF1, 2022). [Condições objetivas, subjetivadas nas expectativas do estágio]
28. [...]a escola que havia sido realizado o estágio de observação no período anterior **estava com as atividades paralisadas devido à greve** dos servidores da educação. **Fiz contato com outra escola, sendo bem recepcionada** e apresentada ao professor de ciência [nome do professor], que prontamente se colocou a disposição, aceitando a proposta de ser meu professor supervisor do estágio. Em seguida, me apresentou seu horário escolar, conversamos a respeito dos conteúdos e turmas que ministrarei aula. **Por ser meu primeiro contato com a sala, o professor me tranquilizou quanto aos meus medos e anseios, deixando-me bastante à vontade.** No entanto, **não foi o suficiente para remover minha preocupação, ansiedade e insegurança, por não conhecer a realidade da escola e dos alunos, a qual ia me deparar.** (Margarida, DF1, 2022). [Afetos de insegurança presentes na expectativa do estágio]
29. [...] **surgem várias expectativas sobre o estágio**, principalmente porque **não tive um estágio de observação da forma ideal, não adentrei a escola, não tive um contato prévio com os alunos antes do início do estágio de regência.** (Kátia, DF1). [Condições objetivas, subjetivadas nas expectativas do estágio]

#### IV - A Realidade das escolas no PITC

30. Hoje **o campo não é mais o mesmo de antes**, tudo está moderno, as comunidades que conheço **não possuem aquelas culturas** que tinham antes, **de fazer roça, quebrar coco para fazer azeite, pegar as palhas do coco para fazer abanos, covos e outras coisas artesanais**, as brincadeiras foram trocadas pelos celulares, **e assim se esvai a cada dia muitas culturas, tanto campesinas como urbanas.** (Nicinha, RITC, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
31. [...] **não existem mais escolas em comunidades rurais**, desse modo, não havendo a relação teoria prática, pois, se torna impossível a associação do alunado com o meio campesino. **As instituições escolares estão limitadas apenas as sedes dos municípios, o que dificulta a permanência dos alunos nas escolas, com isso, surge a necessidade de adequar as metodologias, a realidade em que os docentes estão imersos.** (Nicinha, RPITC, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
32. [...]a escola **possui pouca relação com a educação do campo**, pois a instituição de ensino que está sediando o estágio, **localiza-se no centro urbano.** No decorrer da aula **percebi que a realidade desses alunos não é propriamente campesina**, pois a **maioria reside na região urbana** do [nome do município] e **apenas uma pequena parte, é oriunda de outras comunidades mais distantes, necessitando de transporte escolar.** (Margarida, RPITC, 2022). [Realidade das escolas no desenvolvimento do PITC]
33. **Ao observar a escola e as turmas** que serão aplicadas a atividade, **vejo que poucos estão inseridos no contexto rural**, pois a escola também atende alunos da zona urbana. O 8º ano está dividido em A e B. **Na primeira turma, 95% dos alunos moram na zona urbana**, conhecem poços caipira, mas não tem contato com a água desses poços. **A segunda turma é formada em sua maioria por alunos que moram na comunidade e vivem essa realidade.** (Kátia, RPITC, 2022). [Significações sobre o aluno concreto das escolas do campo]

34. De início, **elaborar uma sequência didática baseada na pedagogia histórico crítica e na educação do campo não foi muito fácil**, ao ler sobre elas, **compreendi a importância de ambas**, e entendi que elas **falam sobre associar os conteúdos com as vivências dos alunos**, porém **uma diz que temos que formar seres críticos, pensantes para a época em que vivem e para a sociedade na qual estão inseridos e a outra diz que é para educar os alunos, mais sem deixar suas raízes camponesas, ou seja, sempre associar o conteúdo escolar com a realidade camponesa dos alunos**. (Nicinha, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
35. [...] **foi bastante desafiador**, é algo que **requer bastante planejamento, análise e reflexão**. Primeiramente **foi necessário pensar em uma estratégia que permitisse conhecer a prática social dos alunos**, sabemos que o campo é diferente da zona urbana, assim **é necessário entender como se dá a vivência dos mesmos no âmbito do campo**. (Jane, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
36. Para realização do estágio, **foi elaborado uma sequência didática (SD)** a ser aplicada no oitavo ano. Essa atividade está **fundamentada na pedagogia histórico crítica e nos fundamentos da educação do campo**. Essa é uma experiência nova, elabora e desenvolver uma SD **está sendo outro grande desafio**, principalmente na parte que **preciso estabelecer uma relação entre conteúdo ministrado em sala e realidade do aluno**. (Kátia, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
37. No que se refere à Pedagogia Histórica Crítica (PHC) e a educação no campo, **senti bastante dificuldade na construção da sequência didática**, pois além de **precisar usar a criatividade para conciliar os conteúdos** presentes na SD, **precisei analisar a realidade da escola e dos alunos, para sua aplicabilidade**, intencionando a participação dos alunos, atingindo os objetivos propostos em cada SD, **destacando qual a importância do meio ambiente para o sistema respiratório humano**. (Margarida, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
38. **Durante o planejamento da sequência didática (SD)**, senti muita dificuldade em conciliar o conteúdo “**meio ambiente**”, que faz parte da proposta de produção. **Percebi a possibilidade** de conciliar esta questão **com a próxima unidade temática** a ser estudado que trata sobre “**o sistema respiratório**”, além de **precisar conhecer a realidade da escola e dos alunos**. (Margarida, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre a articulação da prática social com os conteúdos trabalhados]
39. A Pedagogia Histórico Crítica articulada a Educação do Campo propõe que o docente conheça e compreenda a prática social dos alunos, sabe-se que **a prática social é vivenciada de forma distinta por professores e estudantes**. **Os docentes possuem uma visão superficial, denominada de visão sintética**, os discentes **compreendem de forma sincrética**, pois os mesmos são oriundos do campo e estão inseridos na realidade camponesa, possuindo uma percepção empírica. (Jane, DF2, 2022). [Necessidades formativas sobre o aluno concreto]

## V- Desenvolvimento da atividade de ensino na aplicação da SD do PITC.

40. **Durante a aplicação da sequência didática** com a temática a “**importância do meio ambiente para o sistema respiratório**” **precisei estimular reflexões, questionando os alunos sobre a importância do campo para a cidade**. Iniciei a aula apresentando o sistema respiratório, o percurso do ar nos pulmões até o processo de hematose, citando os órgãos presentes nesse processo sua contribuição e função. Perguntei aos alunos qual a relação do sistema respiratório com o meio ambiente? Quais as doenças presentes no sistema respiratório? Quais ações humanas podem provocar danos ao meio ambiente? **A partir destas reflexões foi possível instigar os alunos a participarem da aula, se questionarem, realizando perguntas como, a floresta amazônica é de fato o pulmão do mundo? Essas perguntas enriqueceram e fomentaram a discussão em sala de aula**. (Margarida, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
41. Inicialmente, pedi para que a gente fizesse uma roda utilizando apenas as cadeiras, em seguida lancei algumas perguntas, a primeira foi: Vocês têm ou já tiveram contato com plantas? Ao lançar essas perguntas, **me surpreendi com as respostas deles, pensei que eles fossem ficar tímidos, ou apenas dizer que não sabiam ou queriam falar**. Eles relataram sobre o contato com as plantas que eles têm ou tiveram, onde aconteceu e acontece esse contato, uns disseram na casa dos avós, tios, em casa ou na escola, daí **começaram a emendar os assuntos**

lembrando de situações que vivenciaram ao subir em uma árvore, ao brincar perto de uma, como no balanço, saudade dos parentes, enfim, várias lembranças boas começaram a surgir. Para não fugir do assunto, fiz outra pergunta a eles, que foi sobre a importância das plantas, e o que eles entendiam sobre elas, matas, florestas e outros elementos que a compõe? (Nicinha, RPITC, 2022) [Relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos]

42. Para iniciar a aula, foi questionado aos alunos sobre: O que você entende sobre água potável? Na sua casa possui água potável? O que você entende sobre a importância da água para o funcionamento do corpo humano? Após essas indagações, eles tiveram um tempo para responder, posteriormente fazendo a socialização das respostas. **A turma foi muito participativa, na qual cerca de 90% da turma aceitou compartilhar suas respostas.** (Kátia, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
43. **A primeira aula iniciei com uma roda de conversa** a partir de um roteiro de perguntas. [...] dando sequência a aula, **perguntei: você sabia que as plantas produzem o ar que respiramos? Todos disseram que não e mais uma vez demonstraram que ficaram surpresos.** E quando questionados se onde eles moravam tinha arborização/plantas, 9 alunos responderam que sim e 6 que não. A última pergunta foi: qual a importância da fotossíntese e das plantas para os seres vivos? Alguns responderam que são importantes porque são alimento, isto em relação as plantas, os demais alunos falaram que não sabiam dizer. As respostas obtidas demonstraram que os discentes não conheciam sobre o assunto. Outro detalhe que convém falar é que **as plantas existentes no convívio deles, são ornamentais de pequeno porte, no jardim de casa, afirmaram que não tem mais grandes árvores, pois foram tiradas para construção de casa e estradas.** (Jane, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
44. Após esse momento **foi preciso analisar problemas coletivos existentes na comunidade relacionados ao tema, que se trata da importância da fotossíntese para os seres vivos,** mencionando os impactos causados pelo desmatamento e consequentemente dando ênfase a importância das plantas, tendo em vista, **o alto índice de desmatamento de árvores na região, dando lugar a urbanização, então a falta de arborização é um problema que torna o clima da localidade mais quente.** (Jane, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
45. **Conforme os alunos iriam respondendo eu já fazia a intervenção e a relação da prática social com o conteúdo científico.** Quando perguntei se eles conheciam alguém que realizava desmatamento, 12 alunos disseram que sim, e ao questionar sobre os prejuízos, alguns apontaram que **o desmatamento deixa o clima mais quente, destrói a alimentação dos animais, de acordo com as respostas fui apontando outros impactos.** (Jane, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
46. [...] **introduzi o conteúdo sobre fotossíntese utilizando uma planta, o planejado era levar os discente para o jardim da escola para explicar o conteúdo de fotossíntese e respiração,** porém na oportunidade estava chovendo e não foi possível fazer desta forma. **Então pedi permissão para utilizar uma planta que havia na sala dos professores, e com a permissão da diretora, levei até a sala de aula. Desta maneira expliquei todo o conteúdo específico,** como: o que é fotossíntese; como ocorre tanto o processo de fotossíntese como o de respiração, e quais os seres vivos que realizam esse processo. No momento **notei a atenção dos alunos, todos ficaram bastante atentos.** (Jane, RPITC, 2022). [Adequando conteúdo com a metodologia]
47. **Como anteriormente tínhamos trabalhado o conteúdo de cadeia alimentar,** eles relembrou afirmando que elas são produtoras, servem de alimento para outros animais, dão sombra, flores, frutos, produz o ar. Então **eu perguntei para eles qual parte da planta é responsável por produzir o ar que respiramos,** daí eles começaram a supor, uns falaram do caule, folha, flor, raiz. A partir daí **apresentei para eles uma amostra de folha e expliquei como acontece o processo de fotossíntese.** Disse qual é a parte da planta responsável por ela, além de explicar todo o processo, o que ela absorve, libera e consome. **Daí, relembrou novamente o conteúdo de cadeia alimentar,** por que como ela é um ser que produz o seu próprio alimento, ela produz e consome e a glicose, que é um dos resultados do processo de fotossíntese. (Nicinha, RPITC, 2022). [Conteúdo específico presente na atividade de ensino]
48. Para contextualizar com a prática social, **selecionei o assunto sobre Sistema Urinário,** pois foi identificado na comunidade **um problema que está relacionado com a utilização de poços caipiras (cacimbão) que não possuem água com padrão ideal de consumo.** Isso acontece devido a grande quantidade de moradias na região, que contaminam as águas subterrâneas na construção de fossas sépticas deixando a água impura,

**ocasionando vários prejuízos a saúde.** (Kátia, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]

49. [...]foram realizados questionamentos prévios, anterior à introdução do conteúdo, a fim de estimular a participação e interação do aluno, como: vocês já tiveram algum problema respiratório, ou conhecem alguém? Esses problemas se agravam em alguma época do ano? **Que ações humanas podem agravar os problemas ambientais? A partir do relato dos alunos a aula iniciou de forma dialogada com explicações acerca do sistema respiratório, quanto o percurso do ar inspirado, processo de hematose, até o movimento de expiração.** (Margarida, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a problemática presente na prática social]
50. Para finalizar a primeira aula e iniciar a segunda, **realizei também alguns questionamentos, na intenção de saber se os discentes compreenderam o conteúdo estudado,** perguntas, como: o que é fotossíntese? Qual a importância da fotossíntese para os seres vivos? Quais os seres vivos que realizam a fotossíntese? Qual gás é liberado na fotossíntese? Que gás as plantas absorve no processo de respiração? Qual a importância das árvores/plantas para você? **Foi incrível como todos os alunos souberam responder, usando suas próprias palavras.** (Jane, DF2, 2022) [Cuidado com a apropriação dos conteúdos; Afetos constituídos na relação entre atividade de ensino e aprendizagem]
51. **Depois das explicações percebi que eles ampliaram mais o conhecimento que já tinham sobre as plantas e conseguiram perceber os benefícios e malefícios de fazer uma roça,** pois quando perguntei para eles o que era mais viável, se era cortar um pé de manga para plantar um pé de milho, ou deixar o pé de manga, eles disseram que o mais certo era deixar o pé de manga ao invés de plantar o milho, por que a manga dura mais tempo, quando ficar mais velho vai dá uma sombra boa, além de produzir mais frutos. (Ncinha, RPITC, 2022). [Relação do conteúdo com a compreensão da problemática presente na prática social]

## VI - Reflexões sobre a atividade de ensino realizada no PIRC

52. [...]no ambiente escolar **associar os conteúdos com situações rotineiras nem sempre é fácil, pois na escola nos deparamos com realidades diferentes, mas não é impossível, basta os professores se empenharem mais, buscar meios simples, fáceis e acessíveis, que ilustrem para os alunos os conteúdos mais complexos.** (Ncinha, RPITC, 2022). [Possibilidade realizada de articulação dos conteúdos com a prática social]
53. **Eu gostei muito da experiencia que tive com eles,** do desenvolvimento das atividades, conseguir alcançar o objetivo que planejei, e **até mais que isso, fiquei impressionada com o que eles sabem, com os relatos das vivencias deles, e posso dizer que hoje eu aprendi muito com eles, e espero que a próxima aula seja ainda melhor que essa de hoje.** Percebi que antes de iniciar as explicações sobre o conteúdo, os alunos tinham um entendimento prévio [...] **Depois das explicações percebi que eles ampliaram mais o conhecimento que já tinham.** (Ncinha, RPITC, 2022). [Afetos constituídos na relação entre atividade de ensino e aprendizagem]
54. **aprendi bastante coisa durante todo o processo, do planejamento a aplicação, nem sempre as coisas saíram como eu imaginava,** porém, **fiquei satisfeita com os resultados** que obtive. **Amei os cartazes de cada grupo, a maneira como eles fizeram,** porém, **alguns se empenharam mais que os outros, mais isso é normal,** também teve a questão do tempo que não favoreceu muito, mais foi o suficiente para desenvolver a atividade. Cada grupo utilizou uma estratégia diferente de color a folha e o nome da mesma no cartaz, e isso **é perceptível nas imagens, como cada grupo usou sua criatividade e conhecimento para desenvolver a produção dos cartazes.** (Ncinha, RPITC, 2022). [Afetos constituídos na relação entre atividade de ensino e aprendizagem]
55. Hoje em dia **posso dizer que me sinto um pouco segura para dar aula,** pela pouca convivência com as turmas já pude perceber as dificuldades de alguns, **a forma mais clara de explicar, e o que deixam eles desmotivados durante a aula.** (Ncinha, RPITC, 2022). [Necessidades satisfeitas no processo formativo]
56. **O estudo dos textos, foram essenciais** para a elaboração da sequência didática, pois **possibilitou a construção de novos conhecimentos e a relacionar técnicas de aproximação dos conteúdos a serem estudados com a realidade dos alunos.** Também **apresentou formas de promover a prática docente na perspectiva da pedagogia histórica-crítica e da educação do campo, no que se refere a unir temas ambientais com temáticas presentes na proposta curricular da escola e a executá-la,** considerando o contexto em que os alunos e a escola

estão inseridos, atendendo as suas especificidades. (Margarida, RPITC, 2022). [Categorias teóricas mediando a atividade de ensino; Necessidades formativas aceitas no processo formativo]

57. Esse processo de elaboração **colaborou de forma positiva na organização das aulas para o estágio, mostrando a importância de contextualizar o conhecimento científico com a realidade dos alunos**. Pois **trazer o conhecimento de uma maneira mais clara, e mais próximo do cotidiano deles**, faz com que eles entendam que **o estudo de ciências não é um “bicho de sete cabeças”, mais sim a explicação de tudo que acontece ao nosso redor e dentro do corpo de cada ser vivo**. (Kátia, RPITC, 2022) [Categorias teóricas mediando a atividade de ensino; Necessidades formativas aceitas no processo formativo]
58. [...]este **processo contribuiu em relação as expectativas do estágio**, no qual eu estava com medo, preocupada, ansiosa, e muito nervosa. **Desenvolver a aula articulando o conhecimento científico com a prática social dos alunos tornará as aulas mais interessantes e dinâmicas**, despertando o interesse do aluno em participar, além de **ajudá-lo a compreender a temática trabalhada**, isso **ajudará também o estagiário executar suas aulas de forma mais tranquila**. (Jane, RPITC, 2022). [Categorias teóricas mediando a atividade de ensino; Necessidades formativas aceitas no processo formativo]
59. É perceptível **o quanto a utilização de metodologias diversificada contribui para uma melhor aprendizagem e articular a prática social dos alunos aos conteúdos científicos, traz significado ao que se está aprendendo**, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente **contribui para que haja uma mudança da realidade dos mesmos**. (Jane, RPITC, 2022). [Categorias teóricas mediando a atividade de ensino; Necessidades formativas aceitas no processo formativo]
60. **Na sala de aula, o aluno conhece de maneira mais aprofundada sobre o funcionamento do meio ambiente, suas características, seus benefícios, como preservar o mesmo, e os malefícios que acompanham as queimadas, poluições e o desmatamento**, os tornando capacitados para aplicar todo o conhecimento adquirido nas suas comunidades, pois **cada discente compreende de maneira diferenciada**, além de possuírem culturas diversas, sendo que **a escola é a ponte para que certas crenças ou costumes que estão implantadas em suas comunidades sejam esclarecidas, desmentidas, e até mesmo aprimoradas**, através das trocas de saberes que acontecem ao longo das discussões que ocorrem na sala de aula. (Nicinha, 2022, RPITC). [Relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem]

## Segundo Núcleo:

**Possibilidades realizadas e possibilidades em potencial desenvolvidas no processo formativo:** “indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente”

## I - Concepção de educação e currículo

61. **O ser humano não nasce humano, precisa da educação**. (Jane, EF7, 2022).  
[Educação como humanização]

62. **Transformar, aquele ser não pensante em um ser pensante., com a educação ele se torna um ser diferenciado, crítico reflexivo, que vai construindo um pensamento sem tantas influências**. (Margarida, EF7, 2022).  
[Educação como autonomia crítica diante do mundo];

63. **O ser humano sem a educação ele seria comparado com os outros animais. Com a educação somos racionais. Aprendemos o que é certo e errado através de uma educação que foi repassada pelos nossos**

- pais.** E eles por sua vez com os pais deles, ou seja, de geração em geração se aprende. **Só que quando vamos educar nossos filhos, já é outro tipo de educação, contemporânea.** (Nicinha, EF7, 2022).  
[Educação como diferencial do ser humano e outros animais; Educação e formação do indivíduo contemporâneo]
64. **Aprimorar o que ser humano já tem, ou desmentir.** Porque tem várias coisas que a gente aprende em casa, na comunidade e **na escola agente vai ver ou de forma mais ampliada ou desmentir certas coisas que a gente acha correto, mas não é.** Acredito que seja nessa linha, aprimorar o que o ser humano já tem. Porque dizem que **a escola é a segunda casa, então vai se ter outros tipos de relações, como aqui na universidade nós estamos tendo.** (Nicinha, EF7, 2022).  
[Educação como aprimoramento do indivíduo]
65. [...]os currículos não consideram a realidade do campo, sendo elaborados de acordo com o modelo urbano, assim os conteúdos escolares não contextualizam com a realidade camponesa, trazendo exemplos muito distantes desses alunos, o que **resulta em atividades de estudo sem sentido para o discente,** resultando no **desinteresse pela aprendizagem.** (Jane, PTCC, 2022).  
[Descontextualização do currículo]
66. [...] **nem sempre os conteúdos ministrados tinham alguma relação com o cotidiano do alunado** e assim os **saberes dos alunos não eram considerados,** dificultando o ensino e **aprendizagem,** além de **focar apenas na profissionalização** destes alunos. (Nicinha, PTCC, 2022).  
[Descontextualização do currículo]
67. Os **conceitos científicos** presentes estão **aprisionados ao livro didático,** que é **seguido à risca pela instituição de ensino,** onde **muito pouco é associado à realidade dos alunos.** (Margarida, PTCC).  
[Descontextualização do currículo, Prevalência do livro didático no trabalho com conceitos científicos]
68. **O ensino da EJA, não deve estar pautado em conteúdos instrumentalistas,** deve ser realizado, de forma a dialogar com a vivência desse público. (Kátia, PTCC, 2022).  
[Ensino instrumental como ensino tradicional na EJA]
69. **Acredito que a aprendizagem que a gente aprende no dia a dia não tem problema, mas precisamos aprofundar mais.** Acredito que esse conhecimento que a gente aprende na vida, na sociedade em si, **faz com que a gente consiga se adaptar.** (Kátia, EF7, 2022).  
[Conhecimento cotidiano como necessário para adaptação do indivíduo]
70. **Tem alguns tipos de aprendizagens que não são boas.** (Jane, EF7, 2022).  
[Conhecimento cotidiano como limitado]
71. **No conhecimento científico tem a questão das críticas, é preciso pensar, analisar.** (Jane, EF7, 2022).  
[Conhecimento científico como conhecimento crítico]
72. **O principal problema da aprendizagem espontânea é não conhecer de fato as consequências,** por não ter acesso ao conhecimento científico, **esse conhecimento ocorre sem pensar.** (Margarida, EF7, 2022).  
[Conhecimento cotidiano como limitado]
73. **Para se chegar a uma compreensão correta, só na prática mesmo,** para ver se compete aquela observação feita. (Margarida, EF7, 2022).  
[Critério de verdade como prática imediata]
74. No caso das pessoas que fazem queimadas para o plantio da roça, **me fez lembrar de uma pesquisa que a gente fez** [nome da professora], não sei se vocês lembram [se dirigindo para as demais participantes] que **uma pessoa respondeu que é preciso queimar, porque deixava o solo produtivo.** (Jane, EF7, 2022).  
[Conhecimento cotidiano como limitado]
75. **Com o conhecimento científico ele vai conhecer as consequências,** o porquê, **o que vai acontecer se ele continuar fazendo a coisa errada.** (Kátia, EF7, 2022).  
[Conhecimento científico como conhecimento crítico]

76. É como você já falou no começo [referindo-se ao pesquisador], **não é porque a gente não vai usar ele no nosso cotidiano que não é necessário a gente aprender. A gente precisa conhecer de tudo um pouco, não é que a gente vai usar tudo, mas precisa conhecer.** (Kátia, EF8, 2022).  
[Conhecimento científico para além da necessidade imediata]
77. Hoje a gente ver mais a questão quantitativa do aprendizado das disciplinas específicas. Porque a gente ver as ciências da natureza como uma área do ENEM, assim como as humanas, matemática. **As escolas não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade[...]. As disciplinas da área de exatas não são vistas como um benefício pessoal, para que ele absolva aquele conhecimento para que eles utilizem em outros momentos.** (Margarida, EF8, 2022).  
[Conhecimento científico desvinculado da formação humana]
78. **A educação objetiva o desenvolvimento do ser humano**, portanto, não se restringe a escola. Contudo, **para inserir os indivíduos na prática social** são necessárias **formas de educação que permitam ao educando pensar criticamente a realidade social**, para isso, **a escola deve trazer uma proposta política pedagógica respaldada em uma pedagogia crítica.** (Kátia, RTCC, 2023).  
[Necessidade de uma teoria crítica para mediar a formação humana]
79. [...] a educação é uma ferramenta que **colabora** junto com outras esferas sociais **para a promoção de condições viáveis para a sobrevivência dos indivíduos**, para que assim **sejam capazes de desenvolver atividades que melhorem sua vida.** Pois, com o desenvolvimento educacional do indivíduo **ele consegue compreender diversas problemáticas sociais e construir um pensamento crítico** acerca dos questionamentos presentes **no meio no qual estão inseridos.** (Nicinha, RTCC, 2023).  
[Educação relacionada a formação humana]
80. [...]a educação não envolve apenas conhecimento científico, não se trata de um mero método de transmissão de conhecimentos, mas sim de uma **ação mediadora no centro da prática social.** Portanto, essa prática **visa conscientizar o sujeito sobre seu papel na sociedade e no mundo, transformando-os em agentes sociais ativos e participativos.** (Jane, RTCC, 2023).  
[Educação relacionada a formação humana]

## II - As escolas e os alunos do ensino médio

81. **Para eles [alunos] tanto faz como tanto fez a escola, vão por conta do bolsa família ou pela cobrança dos pais.** Eles levam celular, colocam música alta, eu fico competindo com o celular. **Tem professor que sai dessa turma chorando, imagine eu que sou só uma estagiária. Tem uma professora de biologia, que não dá aula para essa turma.** A diretora chegou lá e disse, **vocês são a pior turma dessa escola**, os meninos disseram para ela, **nós já sabemos professora.** (Nicinha, EF7).  
[Impotência diante da indisciplina dos alunos]
82. **Esse estágio no ensino médio foi muito complicado**, eu tive que colocar o menino para fora de sala, **os alunos do ensino médio são piores do que do ensino fundamental.** (Nicinha, EF8, 2022).  
[Comparação entre alunos do ensino médio e do fundamental]
83. Foi esse um dos critérios para eu escolher estagiar no EJA, além de ser a escola mais viável para meu deslocamento. **Os alunos da EJA estão ali, realmente porque queriam alguma coisa.** Eles passam o dia em outras atividades, então se estão ali é porque realmente queriam alguma coisa. **Diferente dos alunos do ensino fundamental ou das turmas do ensino regular**, que **estão ali porque são obrigados**, por conta de pegar a frequência para o bolsa família, ou porque os pais obrigam. (Margarida, EF8, 2022).  
[Comparação entre alunos do ensino regular e da EJA]
84. [...] quem está no campo, **por conta de uma experiência que eu vivi, quem é do campo, do interior, ele compara a realidade da sua família, da sua vivência, pensando em uma perspectiva melhor para ele**, enquanto o da cidade, tem um pai, tem uma mãe que está ali fazendo tudo, ele **não tem outras responsabilidades que façam com que eles se aprimorem, se dediquem** aquilo ali, sem se prejudicar e **com a intenção de formação, de crescer, com objetivo de fazer universidade. A gente ver que esse pessoal não tem objetivo futuro, é só aquele momento ali e pronto.** (Margarida, EF8, 2022).

[As condições objetivas dos alunos do campo fazem com que tenham mais interesse]

85. **A principal dificuldade foi a realidade da escola**, o contexto é totalmente diferente do que a gente imaginava. **Ficamos muito espantadas, a gente imaginava que os alunos estariam lá dispostos a aprender, Os alunos eram mais jovens do que adultos, mesmo assim, eles não tinham interesse nenhum.** A aula começava às 19h e eles só iam entrar na sala às 19:30h. dos dois horários que tínhamos, **ficávamos esperando quase um horário os alunos entrarem na sala**, a maior dificuldade foi em dar aula. (Kátia, EF8, 2022).  
[Falta de interesse dos alunos da EJA pela aprendizagem]
86. **Esse desinteresse parte da escola**, da realidade, não tem nenhum sentido, **não há nada que agrade, que chame atenção do aluno**, não tem nenhum atrativo, **tanto em relação a estrutura da escola, como em relação aos professores.** (Kátia, EF8, 2022).  
[A escola não desperta interesse dos alunos em frequentar as aulas]
87. **A escola tem recurso, tem estrutura, é ótima, mas os alunos**, não dá. (Ncinha, EF7, 2022).  
[A escola tem estrutura, o problema são os alunos]
88. A gente fica pensando, **como é que vai ser nossa vida como docente em uma escola dessa, ficamos preocupadas.** (Margarida, EF7, 2022).  
[A estrutura da escola preocupa o futuro exercício profissional]
89. **Eu observei na escola que isso acontece por conta do próprio sistema de avaliação que está presente na escola.** Na escola do ensino fundamental que estagiei, **quando os alunos não obtém nota para a questão dos níveis de classificação, a coordenação, a direção mandam colocar, com ordem não sei de quem lá de cima**, naquele aluno que tirou 3, vai tirar 7. **Então eles não tem medo de nada, não tem medo de repetir ano**, porque sabem que isso não vai ocorrer, então **cadê a autoridade do professor?** (Margarida, EF7, 2022).  
[A política de avaliação implicando no comportamento dos alunos]
90. **O aluno já chega cansado na sala de aula e vai ter uma aula só de leitura? Ele vai ficar mais cansado ainda.** (Jane, EF8, 2022).  
[A forma como organiza o ensino deve estar relacionada ao aluno]
91. **Esse público é assim, um pouco cansado do dia a dia. Alguns trabalham, e quando chega na escola que não tem uma aula motivacional, que dá para interagir coletivamente para eles ficarem envolvidos, interessados é complicado**, fica uma coisa cansativa, do dia a dia. (Margarida, EF8, 2022).  
[O perfil dos alunos da requer que se criem motivos para participação e aprendizagem]
92. **É importante chamar a atenção para a fragilidade no ensino, adquirido pelo alunado da EJA**, durante seu percurso formativo. **Muitos alunos trazem deficiências no aprendizado sobre conteúdos vistos em séries anteriores.** Alguns **não conseguem se apropriar do conhecimento devido ao ensino aligeirado da EJA, com conteúdos compactados e ausência de metodologias, que despertem o interesse dos alunos em aprender. Outro fator é o pouco tempo dedicado aos estudos, pois além de estudante este indivíduo divide-se realizando várias outras atividades.** (Margarida, RTCC, 2023).  
[As formas e o conteúdo da atividade de ensino tem que voltar-se para o aluno concreto]
93. [...] **a escola deve estar preparada para receber essa modalidade de ensino**, no qual, está voltada para jovens e adultos que são frutos da desigualdade socioeconômica, e para isso a escola **precisa proporcionar um ambiente que seja atrativo e que estimule esse indivíduo a buscar cada vez mais o conhecimento e o desejo de permanecer em sala.** (Kátia, RTCC, 2023).  
[A escola deve está preparada para educar o aluno concreto criando motivos para aprendizagem]
94. **Outro ponto importante é a relação entre professor/aluno, o professor deve se aproximar dos seus alunos, procurar entender a sua realidade, e conseguir atender as suas necessidades**, pois **em muitos casos os alunos da EJA se sentem excluídos e acabam desistindo dos estudos.** Ao realizar essa aproximação, **também é possível coletar informações do perfil de cada aluno, e ao mesmo tempo ele irá se sentir valorizado, capaz de aprender[...]** (Kátia, RTCC, 2023).  
[O docente deve buscar conhecer o aluno concreto]

95. **Nas comunidades em que foram fechadas, o alunado precisa se deslocar diariamente para escolas que costumam se localizar em regiões urbanas. Portanto, a dificuldade de condições para permanência desses alunos somada a outros fatores termina provocando a evasão.** (Margarida, RTCC, 2023).  
[Causas da evasão escolar; aluno concreto]
96. **A ausência de alunos durante as aulas ocorre devido a inúmeros fatores**, porém, o contato com os alunos foi superficial devido ao curto período de estágio na disciplina. **Pode-se deduzir que os reais motivos do desânimo dos discentes pode ser provocado por conflitos familiares, ou por não se identificar com a disciplina, conteúdo ou até mesmo com o professor** que está ministrando as aulas. **Ocasionalmente assim a pouca ou nenhuma participação do aluno nas aulas, sua ausência na sala e até mesmo na escola, causando inúmeras desistências ao longo do ano letivo resultando em reprovações, o que gera mais apatia por parte dos discentes afastando os mesmos da escola.** (Ncinha, RTCC, 2023).

### III - O papel do docente na organização da atividade de ensino no ensino médio

97. **Em física e química o professor trabalha o conteúdo de forma expositiva, dialogada, escreve no quadro, utiliza metodologias que trazem a realidade dos alunos**, na questão de física, no exemplo do conteúdo força, queda livre. A gente ver que **acontece isso e os alunos participam**. No entanto, **na biologia**, que eu observei na primeira semana que fiquei na escola só para observar a prática do professor, percebi que **não há interesse da professora, ela não expõe o conteúdo, só traz atividades, não corrige e só conversa assunto que não pertence ao conteúdo.** (Margarida, EF8, 2022).  
[Comparação entre os docentes e suas práticas pedagógicas]
98. Em relação ao **professor de química e biologia** estamos vendo que **eles estão só para pagar a carga horária deles. Mas em relação ao professor de física**, a gente ver que **ele gosta do que faz, que ele procura cada vez mais que os alunos interajam com ele**. Nas aulas de física eles **perguntam para professor** quando tem dúvida, **respondem as perguntas**. Nas aulas de biologia e química eles **ficam calados. Na aula do professor de biologia**, os alunos **não ficam na sala**, dos 7, apenas 2 ficam. Nas nossas aulas está tendo frequência e participação. (Kátia, EF8, 2022).  
[Comparação entre os docentes e suas práticas pedagógicas]
99. Nós observamos que na questão de tirar dúvidas, **é o aluno tem que se sentir à vontade para interagir**. A gente percebia que **os alunos não tinham liberdade de fazer perguntas ao professor**. Percebemos que **eles não gostavam do professor**, quando era o **horário de biologia eles saiam da sala. Nas nossas aulas a gente os envolvia nas aulas, dava liberdade para eles interagirem.** (Jane, EF8, 2022).  
[Falta de liberdade para os alunos participarem]
100. [...] **se houvesse perguntas, o professor continuava a explicação dele. Não tinha como o aluno expor sua dúvida se não era respondido.** A gente deu liberdade para eles perguntarem, evoluíam eles nas aulas. (Jane, EF8, 2022).  
[Falta de interação com os alunos]
101. **Eu ouvi uma vez na sala dos professores, podem ministrar qualquer conteúdo, eles não vão aprender mesmo.** (Jane, EF8, 2022)  
[Os docentes não acreditam que os alunos são capazes de aprender]
102. O detalhe interessante da disciplina de **física** lá, **é que realmente é muito cálculo**, só que **o professor priorizou mais a parte de conceito**, do que a parte de cálculo. **Ele diz que é apaixonado por cálculo**, mas os alunos não gostam de cálculo. **Para não prejudicar os alunos, ele escolheu dar só o conceito, então não tinha cálculo.** (Kátia, EF8).  
[Adequação do conteúdo ao interesse do aluno]
103. [...] **não pode ficar só na parte do ensino da teoria em física, é necessário que os alunos aprendam o cálculos também.** (Jane, EF8).  
[Adequação do conteúdo considerando o aluno concreto]

104. Na nossa realidade **o papel do docente é de incentivar os alunos a estudar**. (Jane, EF7, 2022).  
[O docente criando motivos para o aluno entrar em atividade de aprendizagem]
105. **O professor é responsável em fazer esse envolvimento, criar motivos para os alunos irem para a escola**. O caso das meninas [se referindo as demais participantes] não é muito diferente do meu, da evasão escolar, na questão dos alunos que não são assíduos, muitos matriculados, mas poucos em sala de aula. (Margarida, EF8, 2022).  
[O docente criando motivos para o aluno entrar em atividade de aprendizagem]
106. [...] **abordar o conteúdo numa forma que motive eles a participarem**, fazê-los recordarem, **para aula ser mais dinâmica, produtiva, para que eles vejam que podem ir além daquele conteúdo**, que não é só na escola, mas que eles podem passar aquilo ali para adiante, deixando de ser alunos para serem professores. **Os alunos também têm essa função, de passar o conteúdo para adiante**. (Ncinha, EF7, 2022).  
[O docente criando motivos para o aluno entrar em atividade de aprendizagem]
107. **O professor tem possibilidade de alterar essa realidade**, vai depender do professor. **Se o professor tem vontade de ensinar, ele vai buscar metodologias diferentes para aquele aluno aprender. Fazer ele crer que aquilo que ele está ensinando tem sentido para ele, para a vida dele**. (Ncinha, EF7, 2022).  
[A atividade de ensino do professor, relacionada a atividade de aprendizagem]
108. [...], faz-se necessário que **o docente tenha uma compreensão clara do que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar**. Para assim estabelecer a devida relação entre os três elementos. (Jane, RTCC, 2023).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor]
109. Para que **a prática educativa atinja o objetivo**, a apropriação do conhecimento pelo aluno, é necessário além da forma, a transmissão dos conteúdos escolares, o qual **é papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem**, afinal de contas **é ele quem deve deter este conhecimento para transmiti-lo**. (Jane, TCCR, 2023).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor; O professor como responsável pela transmissão do ensino]
110. [...] **o docente precisa atentar-se em relação a que o aluno precisa compreender de determinado conteúdo**, quanto a forma de trabalhar esses assuntos em sala, pois, **sem a relação adequada dos conteúdos disciplinares e uso inadequado de métodos de ensino, a prática não é válida, ou seja, ela não é significativa**. (Ncinha, RTCC, 2023).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor, conhecimento significativo é aquele relacionado ao aluno concreto]
111. Cabe ao docente **utilizar as metodologias mais viáveis no processo de ensino aprendizagem**, pois **através da diversificação dos modos de trabalhar os conteúdos em sala de aula, o aluno se apropria e incorpora um novo modo de ser, ao atuar e se posicionar na sociedade de forma crítica**. (Ncinha, 2023, RTCC).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor, relação da atividade de ensino com a atividade de aprendizagem]
112. [...] **o professor precisa conhecer a realidade em que o alunado está inserido, identificando os problemas vivenciados por estes**. Além de **pensar as formas de organização do conteúdo de ciências da natureza no decorrer do processo de formação escolar do aluno. Atendendo as suas especificidades a cada período**, estimulando o processo de sistematização e assimilação do conhecimento. (Margarida, RTCC, 2023).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor]
113. [...] no caso da EJA em escolas do campo **é necessário considerar tanto as especificidades da faixa etária, como o contexto no qual esses discentes estão inseridos para pensarmos em estratégias**. Dessa forma a **relação conteúdo-forma-destinatário é fundamental para orientar o planejamento e a prática educativa do docente que atua em ciências da natureza**. (Kátia, RTCC, 2023).  
[Relação forma-conteúdo-destinatário na organização da atividade de ensino do professor]

#### IV- A prática social para além da aparência

114. [...]o conteúdo que eu estou trabalhando na sequência é o sistema urinário e a importância da água, trabalho a questão de conscientização do uso, de prevenção do recurso e de fazer intervenções, de conhecer de fato os métodos que podem estar fazendo com aquela água não seja poluída ou até mesmo conhecer alguns aspectos como odor, coloração, além disso, a importância daquele recurso para a vida não só do humano, como dos outros seres. Fazendo relação com o sistema urinário, que é dependente do consumo da água. Eu também trago algumas doenças que estão ali presentes no sistema urinário e algumas doenças relacionadas à água contaminada. Então aí de forma mais direta trazendo uma certa conscientização e informação a respeito do tema. (Margarida, EF7, 2022).

[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]

115. Levá-los a se questionar se aquela água ali é tratada. A partir disso aprofundar a discussão sobre as fontes de água e seu consumo, destacando as formas de tratar aquela água, se ele conhece os elementos químicos que compõe o tratamento da água. Esse aprofundamento é para ele adquirir conhecimento e possa estar intervindo em alguma ação. Apesar de muitos alunos residirem na zona urbana conhecem a zona rural, sabem que na cultura rural utilizam agrotóxico e esse produto fica na margem dos rios, nas vazantes, nas lagoas. (Margarida, EF7, 2022).

[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]

116. Durante a primeira aula da SD eles colocaram isso, daí perguntei, o agrotóxico vai poluir só o solo? Ou vai poluir outras coisas, vai matar os animais? A partir daí eles viram de forma mais consciente a contaminação e perguntei o que eles podem fazer para intervir. O que eles poderiam fazer no uso do agrotóxico na cultura, no dia a dia. Eles disseram que é a conversa, a conscientização. Eu perguntei se a conversa era suficiente, se a pessoa muda os hábitos. Eles responderam que nem sempre eles mudam, pois tem uma resistência, por conta dos métodos que eles utilizam para cultivar a terra. Então é uma forma de agir para integrar eles e fazerem essas intervenções, conhecer as formas para evitar contato com alguma doenças. (Margarida, EF7, 2022).

[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social para realizar intervenções]

117. [...] o agronegócio se utiliza da água, pode estar prejudicando o acesso as pessoas aquela água, porque nem todo mundo tem acesso a água potável e quando se utiliza daquela água na irrigação por exemplo, por conta do agrotóxico, aquilo vai chegar no lençol freático e vai contaminar aquela água. Isso pode prejudicar tanto as pessoas mais próximas como pode ser levado a contaminação pelo curso da água, prejudicando outras pessoas, isso é uma implicação. (Margarida, EF7, 2022).

[Compreensão da prática social para além da aparência]

118. Quando eles vão falar no racionamento de água, eles divulgam, fechem as torneiras, sendo que o agronegócio usa exageradamente. (Jane, EF7, 2022).

[Compreensão da prática social para além da aparência]

119. Depois do questionário que aplicamos, iniciamos com uma roda de conversa, perguntando sobre os alimentos que eles consumiam. Eles interagiram bastante na aula, foi muito produtivo. Perguntamos sobre os alimentos mais consumidos e fomos montando uma lista no quadro. Identificamos que eles comem pouca fruta e quase nenhuma verdura, comem mais carboidratos. (Jane, EF7, 2022).

[Relações e determinações aparentes]

120. Nós fizemos uma pergunta sobre o porquê de não incluírem frutas ou legumes e eles responderam que devido ao custo dos alimentos. Fruta é muito caro e nem todos têm o hábito de plantar e como não tem dinheiro, terminam não consumindo frutas. (Kátia, EF7, 2022).

[Relações e determinações aparentes]

121. Teve uma aluna que foi a nutricionista, que lhe passou uma dieta. Ela foi ao supermercado, pegou pouca coisa da lista e viu que o dinheiro que ela ia gastar naquela compra, era mais do que ela gasta por mês em alimento para a casa dela. Então ela deixou o carrinho da dieta de lado e foi fazer as compras normal mesmo. (Kátia, EF7, 2022).

[Relações e determinações aparentes]

122. **As empresas alimentícias investem muito alto nas propagandas comerciais.** Isto para promover seus produtos, **não se importando com os prejuízos que este alimentos trarão a saúde das pessoas. Principalmente as de fast food, que fornecem produtos** altamente gordurosos, **com alto nível de açúcar e sal, contribuindo para desencadeamento da obesidade e outras inúmeras doenças.** (Jane, TCCR).  
[Compreensão da prática social para além da aparência]
123. No entanto, sabemos que **nem todas as pessoas têm acesso a todos os nutrientes necessário para o bom funcionamento do corpo humano,** pois muitos **não possuem condições financeiras** que lhe forneça uma boa alimentação. **A fome é um grande problema que afeta o país, na verdade o mundo, decorrente, da desigualdade social, da pobreza, da má distribuição de alimentos e manejo inadequado dos recursos naturais.** A subnutrição e a desnutrição são as principais consequências da fome, **podendo ocasionar doenças e provocar até a morte.** (Jane, TCCR).  
[Compreensão da prática social para além da aparência]
124. Conforme os alunos iriam respondendo, uma lista era montada no quadro. **A partir desta lista percebemos que os discente não consomem alimentos saudáveis.** Na oportunidade **perguntamos por que estes alimentos são os mais consumidos por eles.** Nas respostas **afirmaram que é mais prático e mais saborosos do que os alimentos saudáveis.** Assim **discutimos que na sociedade contemporânea estes alimentos são os mais consumidos pela população de um modo geral, justamente pelos fatores já apontados pelos alunos, acrescentando um outro, que na verdade é o mais influenciador, a publicidade, que apresenta estes produtos de forma bastante atraente, seduzindo a população ao consumo.** (Jane, TCCR, 2023).  
[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]
125. **As perguntas norteadoras tiveram como finalidade identificar como o discente compreende a sua realidade,** instigando um pensamento crítico sobre a problemática da alimentação saudável, ou seja, **a partir do momento em que se detecta as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social ocorre a problematização.** (Nicinha, 2023, RTCC).  
[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]
126. [...] as formas de **produção de alimento da agricultura camponesa** são diferentes do agronegócio, enquanto a primeira usa a agroecologia como fundamento na produção de alimentos, visando a **produção de alimentos mais saudáveis, a proteção do solo e o bem estar do próprio ser humano que faz parte da produção e consumo desses alimentos,** o segundo causa impactos irreversíveis na saúde das pessoas e ao meio ambiente, com a utilização de agrotóxicos. (Kátia, TCCR).  
[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]
127. **Mesmo considerando as frutas alimento saudável, os alunos não possuem o hábito de variar seu consumo.** De acordo com os relatos **isso ocorre pela falta de terra para suficiente para realizar o cultivo de frutas variadas, priorizando frutas típicas, como: manga, caju, banana e melancia.** Aquelas que **não são cultivadas, afirmam que compram no supermercado “quando possível”, pois são produtos que tem um custo muito elevado.** Nessas respostas, **observamos as contradições existente no campo entre a agricultura camponesa e o agronegócio, na necessidade de luta pela terra, pelo direito de produzir.** (Kátia, TCCR, 2023).  
[A atividade de ensino como compreensão das relações e determinações presentes na prática social]

## V- As categorias teóricas mediando as ações desenvolvidas na atividade de ensino

128. Com a apostila em mãos, **os alunos puderam acompanhar os conteúdos que estavam sendo ministrados. Para estimular a participação foi solicitado que cada aluno realizasse a leitura de um tópico e partindo da leitura dava-se início aos questionamentos sobre o assunto,** sempre que possível buscando relacionar com o cotidiano deles. Nesse momento **buscamos dar sentido a atividade de estudo dos alunos para que eles venham a se apropriar dos conhecimentos, articulados com a sua realidade e especificidades, com intuito de construir uma consciência crítica que irá transformar sua realidade.** (Kátia, TCCR, 2023).  
[Articulação da prática social dos alunos com os conteúdos trabalhados; desenvolvimento da consciência crítica]
129. [...] **resolvemos trabalhar o conteúdo de forma expositiva e dialogada** com auxílio do material impresso e o quadro, **buscando sempre fazer a articulação com a realidade deles, considerando que são alunos de EJA do**

**campo e possuem dificuldades de aprendizagem ocasionada por diversos fatores. Essa dinâmica** de relacionar o conteúdo com a vivência deles os ajudam a interagir na aula e conseqüentemente **contribui para apropriação do conhecimento científico. O material impresso é importante, visto que o discente pode acompanhar o que está sendo ministrado pelo professor, além de poder levar para casa e assim ter a oportunidade de rever o que foi estudado**, podendo também tirar dúvidas que tenha ficado durante a aula. (Jane, TCCR, 2023).  
[Articulação da prática social dos alunos com os conteúdos trabalhados; importância aos conceitos científicos]

130. **Os resultados obtidos na primeira aula da SD, só foram possíveis devido ao uso correto das formas de abordar os conteúdos disciplinares com os discentes em sala de aula.** Isso proporcionou ao docente a possibilidade de **compreender o modo como os alunos veem a sociedade na qual estão inseridos**, pois o simples fato de mediar uma temática debatida em sala de aula, contribui para o alunado alcançar um conhecimento mais complexo da temática trabalhada e como ela é vista no meio social. (Ncinha, TCCR, 2023).  
[Relação dos resultados obtidos com a dialética conteúdo-forma-destinatário]

131. [...] **foi retomado o conteúdo do sistema urinário**, destacando sua estrutura e função, dividimos a turma em dois grupos, com 6 e 7 alunos respectivamente. **O primeiro grupo, produziu um modelo didático do sistema urinário**, apontando os órgãos, função, o percurso da urina até ser excretado. **O segundo grupo realizou a produção do modelo didático que representa o rim e sua estrutura anatômica**, informando a função de cada uma das partes. Nessa etapa **o momento da instrumentalização esteve em maior evidência, com os alunos buscando no conteúdo as informações necessárias para essa produção.** Nos modelos didáticos **foram apontadas todas as partes e os órgãos que compõe o sistema urinário, assim como suas funções** (Margarida, TCCR, 2023).  
[Momentos do método pedagógico da PHC presentes na atividade de ensino]

132. [...] **no momento que o aluno deu uma resposta e outro aluno complementou, houve um movimento no pensamento dos discentes. Quando o professor nesse processo, respondeu uma pergunta, nesse diálogo, o aluno pode realizar uma catarse, mediada pela instrumentalização do conteúdo dado pelo professor e assim a prática social/realidade que era compreendida de forma sincrética começa a modificar-se, encaminhando-se para a construção de novas sínteses**, isto é, a prática social final que mesmo sendo a mesma sofreu transformação na maneira de compreendê-la. (Kátia, TCCR, 2023).  
[Compreensão do movimento dialético presente nos momentos do método pedagógico da PHC]

133. **Por estar fazendo a relação com os alimentos que eles consomem a compreensão ficou mais fácil, fazendo com que eles elevassem seu nível de conhecimento, saindo do sincrético para o sintético.** Essa utilização de materiais práticos e teóricos que facilitem a apropriação do conhecimento é **denominada de “instrumentalização”**, condição para o equacionamento dos problemas detectados na prática social. **Diante da participação dos alunos, notou-se que conseguiram assimilar o conteúdo científico com aquilo que eles já sabiam. Nesse movimento, observamos o desenvolvimento do pensamento dos alunos, a catarse.** (Kátia, TCCR, 2023).  
[Compreensão do movimento dialético presente nos momentos do método pedagógico da PHC]

134. Voltamos a destacar, que **ao esclarecer as dúvidas ocorre uma retomada do conteúdo que já foi exposto**, ou seja, **volta para a prática social inicial e para a problematização** já evidenciada durante as discussões. **Com a utilização da instrumentalização teórica e prática as dúvidas são sanadas, e essa retomada ao conteúdo evidencia o movimento dialético entre esses momentos**, pois eles não são um passo a passo, mas existe uma inter-relação entre eles. (Ncinha, TCCR, 2023).  
[Compreensão do movimento dialético presente nos momentos do método pedagógico da PHC]

135. Em seguida **foi mencionado a importância do consumo de alimentos saudáveis, para prevenção e tratamento destas doenças, porém alertando que devem atentar-se a porção correta, indicada pela pirâmide alimentar**, tendo em vista, ser um gráfico que fornece informações para adquirir uma alimentação saudável e equilibrada. Durante a explicação **notamos que os alunos não sabiam informar quais os sintomas e forma de tratamento dessas doenças, exceto do colesterol.** Então através da instrumentalização **acendeu-se novamente a catarse, pois partiram do conhecimento empírico adquirido em sua realidade para o conhecimento sistematizado mais amplo, apropriando-se dos elementos culturais**, mediado pelo professor, **elevando assim a qualidade do saber, pela formação da consciência.** (Jane, TCCR, 2023).  
[Compreensão do movimento dialético presente nos momentos do método pedagógico da PHC]

136. Este relato mostra que **o aluno entendia que as vitaminas contribuem para o fortalecimento do sistema imunológico, auxiliando na prevenção e combate de virose gripal.** O discente ainda citou algumas fontes, a

partir de exemplos de sua vivência. Então, além de mencionar um tipo de vitamina, cita também a sua função e algumas fontes[...], **porém não sabia citar outros tipos de vitaminas, apenas a vitamina C**, a qual faz parte da prática social dele. **Neste momento o próprio aluno faz a relação do objeto de estudo com sua realidade, experiências adquiridas na sua prática social.** (Jane, TCCR, 2023).

[Momentos do método pedagógico da PHC, mediando as abstrações sobre a aprendizagem dos alunos]

137. Em seguida **foi apresentado a importância do consumo de alimentos que fornecem esses nutrientes para o nosso organismo**, porém com um alerta, devem ser consumidos diariamente e em quantidade correta, principalmente os lipídios, do contrário podem desencadear obesidade e colesterol entre outras doenças. Com isto um discente afirmou que consome muita comida gordurosa, e suas taxas de colesterol ruim são sempre alta. **Aqui notamos que houve a catarse, a compreensão, que esses alimentos não são vilões da saúde, mas sim a quantidade exagerada que é ingerida.** Ou seja, é necessário sim, o consumo destes alimentos, porém em quantidades adequadas, pois eles contêm os nutrientes que o corpo precisa para se manter. (Jane, TCCR, 2023).

[[Momentos do método pedagógico da PHC, mediando as abstrações sobre a aprendizagem dos alunos]

138. **Após a apresentação do conteúdo para os alunos, foi fornecido aos mesmos uma atividade, que apresentava uma tabela nutricional contendo sugestões de alimentos que poderiam fazer parte do cardápio dos discentes durante suas refeições.** Em seguida **os alunos iriam descrever sua rotina nutricional de um dia**, e após isso, **calcular o valor energético de cada refeição citando os nutrientes mais consumidos.** (Ncinha, TCCR, 2023).

[Desenvolvimento da atividade de ensino a partir da realidade dos alunos]

139. **A finalidade dessa atividade era proporcionar aos discentes a capacidade de relacionar os aspectos presentes na tabela com a sua rotina.** Eles poderiam **identificar quais os nutrientes que compõem uma refeição saudável, os benefícios de ingerir esses nutrientes de forma adequada.** Nesse processo, poderiam **compreender que eles são essenciais para o bom funcionamento do corpo e capazes de prevenir doenças**, além de poder **identificar se estão colocando em prática o que está sendo trabalhado no decorrer das aulas relacionadas a essa temática.** (Ncinha, TCCR, 2023).

[Desenvolvimento da atividade de ensino a partir da realidade dos alunos]

## VI - A atividade de ensino e o desenvolvimento dos alunos do ensino médio

140. A princípio os cartazes seriam expostos na instituição como forma de orientação para os alunos das outras turmas e todo o corpo de funcionários. No entanto, **durante a confecção os alunos ficaram empolgados com a produção, e pediram para realizar a apresentação de cada trabalho produzido.** Assim **é possível identificar a evolução dos alunos, onde no início poucos falavam, ao final, já se sentem capazes de transmitir o conhecimento adquirido para outras pessoas.** (Kátia, TCCR, 2023).

[Desenvolvimento de motivos para a atividade de aprendizagem dos alunos]

141. **Esse foi o motivo para eles não faltarem as aulas da forma como víamos antes. Nós também sempre incentivávamos, gente não falem, amanhã nós vamos continuar o desenvolvimento da SD.** Por conta do transporte escolar que levava professores e alunos, havia sempre a comunicação de quem ia para a escola e ficávamos observando as conversas entre eles, como no dia da produção dos cartazes que falaram hoje eu não vou faltar porque tem a produção dos cartazes, nem eu, **a gente via a motivação deles para irem para escola.** (Kátia, EF8, 2022).

[Desenvolvimento de motivos para a atividade de aprendizagem dos alunos]

142. A escola parou para essa atividade. **A diretora ficou maravilhada com a repercussão e falou que deveríamos fazer mais projetos**, pois percebemos o envolvimento dos alunos, a interação, **nós nunca imaginamos que os alunos iriam querer fazer essa apresentação para todas as pessoas que estavam presentes.** (Kátia, EF8, 2022).

[Afetos constituídos ao ver os resultados dos alunos serem reconhecidos pela gestão]

143. **Eles gostaram tanto da SD, porque não estava nem no nosso planejamento a questão deles apresentarem um seminário, mas eles pediram para apresentar.** Professora agente quer apresentar o que aprendemos. (Jane, EF8, 2022).

[Os motivos para a atividade de aprendizagem dos alunos constituídos pela atividade de ensino]

144. Entende-se que **isto aconteceu porque se sentiram seguros naquilo que eles tinham compreendido**. Além disto, **relataram que estas foram as melhores aulas que eles já tiveram, e pediram para que mais aulas fossem realizadas dessa forma, afirmando que assim eles entendem melhor o que está sendo estudado**. (Jane, TCCR, 2023).  
[Os motivos para a atividade de aprendizagem dos alunos constituídos pela atividade de ensino]
145. **Foi bastante satisfatório ver o trabalho desenvolvido por eles, com todas as informações corretas. Neste momento a catarse se apresenta mais uma vez acompanhada da prática social final**, porém de forma mais concreta e elaborada, no qual **é nítido a evolução da aprendizagem dos alunos, ou seja, a superação do conhecimento sincrético pelo sintético**. (Jane, TCCR, 2023).  
[Afetos constituídos ao ver o desenvolvimento dos alunos]
146. Também **identificamos os conhecimentos prévios oriundos do senso comum e da formação escolar, dos alunos e como esse conhecimento se desenvolveu com a apropriação do conhecimento científico**, adquirido no decorrer da aplicação da sequência didática. **Sendo possível compreender a importância do movimento dialético a partir dos momentos da PHC**. (Margarida, TCCR, 2023).  
[Reconhecimento do desenvolvimento dos alunos]
147. [...]ao fim da SD, **o conhecimento dos alunos foi superado quando comparado ao conhecimento inicial**. Os alunos **passaram a identificar os órgãos que compõe o sistema urinário, suas funções e importância para a vitalidade e bom funcionamento do corpo**. Os alunos passaram a **compreender sobre a necessidade do consumo de água tratada diariamente, para que o sistema renal realize todos os mecanismos que lhes compete, colaborando para melhor qualidade de vida do indivíduo**. (Margarida, TCCR, 2023).  
[Reconhecimento do desenvolvimento dos alunos]
148. **Para que os alunos conseguissem desenvolver essa atividade, eles tiveram que se apropriar dos momentos vivenciados durante a SD**, representados nos momentos da PHC. A partir disso, **compreenderam a importância e os benefícios de possuir uma alimentação saudável**, as principais fontes nutricionais que compõe uma refeição e os benefícios de ingerir esses nutrientes visando fornecer um bom funcionamento do e para o corpo de forma adequada para a prevenção de doenças, **com a finalidade de manter uma vida digna e saudável**. (Nicinha, TCCR, 2023).  
[Reconhecimento do desenvolvimento dos alunos]
149. Ao longo do processo de construção, **foi perceptível a animação, participação, interesse, e capricho que os alunos transmitiram ao realizar esta atividade**, foi um momento muito importante e especial, pois **presenciar a evolução de um aluno é muito satisfatório**. (Nicinha, TCCR, 2023).  
[Afetos constituídos ao ver o desenvolvimento dos alunos]
150. Ao final das apresentações, **houve um momento de reflexão das ações relacionadas ao conteúdo de alimentação saudável**. Nesse movimento, **surgiu por parte dos alunos a ideia de realizar um projeto, que seria a construção de uma horta comunitária nas dependências da escola**. Isso **demonstra de forma explícita a catarse**. Ou seja, por meio da articulação entre os momentos da PHC, **aconteceu a transformação do pensamento e da postura dos alunos mediante uma problemática social**. (Nicinha, TCCR, 2023).  
[Reconhecimento do desenvolvimento dos alunos]

## VII - Reflexões sobre o processo formativo na LEdoC

151. **Avalio o processo formativo como frustrante**, pois **você chega na sala de aula, tem coisas da disciplina de biologia que eu vi, então eu consegui me apropriar daquilo e levar para o estágio, agora física, química. Eu tive que assistir muita videoaula, física nunca conseguiu entrar na minha cabeça. Como é que eu vou ser professora de física se eu não sei a física?** (Nicinha, EF8).  
[Afetos negativos constituídos na formação inicial]
152. Eu estava até comentando, **a gente aprende metodologia, como trabalhar com o conteúdo, mas não temos aquela propriedade do conteúdo**. Como é que a gente sabe trabalhar o conteúdo, mas não sabe o conteúdo? (Nicinha, EF8, 2022).  
[Necessidades formativas em relação a disciplinas específicas]

153. **Nós já tivemos uma base triste, chega no curso, nós ainda não temos aquilo que a gente precisa.** (Jane, DF8).  
[Afetos negativos constituídos na trajetória formativa]

154. **Como nós temos essa decadência no ensino básico, quando chega aqui, a gente pensa que vai conhecer mais, mas acaba continuando a mesma coisa. Daí nós vamos para a sala de aula, o que nós vamos passar para eles? Viemos da educação básica com essa deficiência e vamos passar para eles essa deficiência.** (Kátia, EF8, 2022).  
[Necessidades formativas em relação a formação]

155. **Eu penso que exista uma carência nas disciplinas específicas.** Não é que as outras áreas não sejam importantes, mas penso que **temos poucas disciplinas em algumas áreas do curso.** (Jane, EF8, 2022).  
[Necessidades formativas em relação a disciplinas específicas]

**Então a questão do tempo é muito grave. Em uma disciplina com muito conteúdo em uma semana com duas provas, no máximo decoramos o conteúdo, uma aprendizagem mecânica.** (Jane, EF8, 2022). [Problemas em relação ao tempo na organização das disciplinas]

**Isso é ruim para o professor que está ministrando a disciplina e para nós é pior ainda** (Jane, EF8, 2022).  
[Problemas em relação ao tempo na organização das disciplinas]

156. **Mais disciplinas não vai resolver não, porque vai só aumentar a nossa carga de estudos e não vamos aprender nada. A alternativa seria aumentar os dias letivos, o compromisso do professor também. Porque tem hora que o professor prejudica muito a gente.** Claro que para chegar até aqui passou por uma formação, estudou muito. **Mas a forma com que o conteúdo é repassado para os alunos. Porque o fato de você ter chegado no ensino superior não significa que você sabe de tudo não. Tem pessoas aqui, que já vem do ensino médio faz um bom tempo.** (Nicinha, EF8, 2022).  
[Problemas em relação ao tempo na organização das disciplinas; problemas na relação conteúdo-forma-destinatário utilizadas na formação inicial]

157. **Agora se eles usassem as mesmas metodologias que nós usamos, poderia ser diferente. Usar modelos didáticos, sequência didática. Porque aquilo ali vai lhe instigar a buscar, a querer fazer melhor.** (Nicinha, EF8, 2022).  
[Reconhecimento da relação conteúdo-forma-destinatário para a aprendizagem]

158. **Assim como nós trabalhamos lá [nome da disciplina] com a [nome da professora] a gente se aprofundou no conteúdo. Coisa que nós não fizemos na disciplina de física e química. Principalmente física, pelo que eu pude perceber a física é mais complexa do que a química.** Principalmente no 3º ano você se depara com muitos conteúdos, como é que você vai passar para o aluno aquilo que você não sabe? (Margarida, EF8, 2022).  
[Necessidades formativas em relação a disciplinas específicas]

159. **A questão da disciplina é importante, mas tem a questão do tempo, uma semana não dá para a gente de apropriar de um conteúdo de uma disciplina.** Às vezes eu acho que os estudantes da educação do campo são uns guerreiros, porque se adaptam algumas condições externas que são desfavoráveis. **Mesmo diante de toda dificuldade nós ainda conseguimos obter êxito.** (Margarida, EF8, 2022).  
[Necessidades formativas em relação a disciplinas específicas; Problemas em relação ao tempo na organização das disciplinas]

160. **Outro aspecto que podemos levar em consideração com a aplicação da sequência didática a partir a PHC, está relacionado a contribuições para nossa formação como futura professora da educação do campo.** Posso atribuir como contribuição a minha formação, **o fato de conseguir indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente.** (Kátia, TCCR).  
[O processo formativo colaborando no desenvolvimento da consciência]

161. [...] **a PHC proporcionou a aquisição de novas formas de ensinar e de organizar a prática educativa.** Com esta concepção de ensino **aprendemos a organizar nossa prática pedagógica considerando a relação conteúdo-forma-destinatário,** considerando que no momento do planejamento **foi necessário realizar reflexões como, o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, para que ensinar, dessa forma conseguimos realizar uma prática educativa eficaz,** a qual proporcionou **alcançar os objetivos propostos na pesquisa.** (Jane, TCCR).

[O processo formativo colaborando no desenvolvimento da atividade de ensino]

162. Essa experiência **colaborou para** a evolução do processo de **formação docente no âmbito do ensino de biologia**. Esse fato torna a pesquisa intervenção ainda mais significativa, **tornando a prática docente** ainda mais **consciente e emancipadora** tanto **para o professor como para o aluno do campo**. (Margarida, TCCR).

[O processo formativo colaborando na formação docente]

163.[...]como **futuros professores** na área das ciências naturais, **temos a capacidade de mostrar para nossos discentes a direção e os meios possíveis para que possam buscar melhorias para a sociedade na qual fazem parte**, e para isso **é essencial a apropriação dos conhecimentos científicos**, pois é através deles que o ser humano tem a capacidade de articular os meios e métodos viáveis para que isso ocorra. (Nicina, TCCR, 2023).

[O processo formativo colaborando na formação docente; relação da atividade de ensino com a atividade de aprendizagem]

164. **A questão da disciplina é importante, mas tem a questão do tempo, uma semana não dá para a gente de apropriar de um conteúdo de uma disciplina**. Às vezes eu acho que **os estudantes da educação do campo são uns guerreiros**, porque **se adaptam algumas condições externas que são desfavoráveis. Mesmo diante de toda dificuldade nós ainda conseguimos obter êxito**. (Margarida, EF8, 2022).

[Necessidades formativas em relação a disciplinas específicas; Problemas em relação ao tempo na organização das disciplinas]

165. Outro aspecto que podemos levar em consideração com a aplicação da sequência didática a partir a PHC, está relacionado a contribuições **para nossa formação como futura professora da educação do campo**. Posso atribuir como contribuição a minha formação, **o fato de conseguir indagar, refletir e agir de forma mais consciente em determinadas situações na atividade docente**. (Kátia, TCCR).

[O processo formativo colaborando no desenvolvimento da consciência]

166.[...] **a PHC proporcionou a aquisição de novas formas de ensinar e de organizar a prática educativa**. Com esta concepção de ensino **aprendemos a organizar nossa prática pedagógica considerando a relação conteúdo-forma-destinatário**, considerando que no momento do planejamento **foi necessário realizar reflexões como, o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, para que ensinar, dessa forma conseguimos realizar uma prática educativa eficaz**, a qual proporcionou **alcançar os objetivos propostos na pesquisa**. (Jane, TCCR).

[O processo formativo colaborando no desenvolvimento da atividade de ensino]

167. Essa experiência **colaborou para** a evolução do processo de **formação docente no âmbito do ensino de biologia**. Esse fato torna a pesquisa intervenção ainda mais significativa, **tornando a prática docente** ainda mais **consciente e emancipadora** tanto **para o professor como para o aluno do campo**. (Margarida, TCCR).

[O processo formativo colaborando na formação docente]

168.[...]como **futuros professores** na área das ciências naturais, **temos a capacidade de mostrar para nossos discentes a direção e os meios possíveis para que possam buscar melhorias para a sociedade na qual fazem parte**, e para isso **é essencial a apropriação dos conhecimentos científicos**, pois é através deles que o ser humano tem a capacidade de articular os meios e métodos viáveis para que isso ocorra. (Nicina, TCCR, 2023).

[O processo formativo colaborando na formação docente; relação da atividade de ensino com a atividade de aprendizagem]

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LICENCIANDOS**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Prezado (a) Senhor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “**A formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Jesus Santos Bonfim, Cel. (86) 9 9904-2040 e tem como objetivo geral **analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana**. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do telefone: Luiz Jesus Santos Bonfim, Cel. (86) 9 9904-2040. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Esperamos como resultado da pesquisa produzir conhecimentos teórico e metodológico sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas na direção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, principalmente aquelas relacionadas aos aspectos éticos, cognitivos e sociais, fundamentais para a compreensão crítica da realidade e sua transformação.

Informamos que você participará da pesquisa por meio de respostas a entrevistas reflexivas, escrita de memorial de formação, de relatórios de estágio e gravação em áudio e vídeo de uma sequência didática ministrada durante o estágio de regência do ensino médio. Serão selecionados trechos dessas gravações que possibilitem aos licenciandos estagiários avaliarem sua prática educativa na escola. Teremos o cuidado de selecionar trechos nos quais não coloquem nenhuma situação, na qual, os alunos da sala possam se sentir constrangidos ou afetados negativamente de alguma forma. Os trechos serão previamente apresentados para os alunos e para vocês licenciandos visando evitar algum efeito negativo de sua posterior

utilização.

Você também participará de atividades formativas tais como: sessão de estudo, sessão reflexiva. Lembramos que a qualquer momento você poderá desistir de participar dessas etapas sem nenhum prejuízo.

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos como, desconforto em ter sua narrativa registrada durante a entrevista ou ao assistir no grupo de formação a gravação em vídeo das suas aulas. Você ainda pode sentir insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função de ativar memórias sobre sua trajetória de formação e de prática que lhe cause forte emoção, se sentir constrangido com detalhes de sua trajetória de vida. Entretanto, para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto das respostas e acalmando você. Quando o for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as respostas obtidas por meio do questionário e entrevistas, serão mantidas sob sigilo e que caso você se recuse a responder ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão. As imagens em áudio e vídeo serão também mantidas em sigilo e só serão utilizadas nos encontros formativos. Os dados aqui produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da educação e formação de professores e, também, por se tratar de pesquisa-formação a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar sua prática educativa, assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras. Visto isso, caso sintase lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte do responsável pela pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (produção da tese de doutorado, divulgação em revistas e em eventos científicos) e o pesquisador se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Informo ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PROFESSOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado (a) Senhor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “**A formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Luiz Jesus Santos Bonfim, Cel. (86) 9 9904-2040 e tem como objetivo geral **analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana**. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Luiz Jesus Santos Bonfim, Cel. (86) 9 9904-2040. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Esperamos como resultado da pesquisa produzir conhecimentos teórico e metodológico sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas na direção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, principalmente aquelas relacionadas

aos aspectos éticos, cognitivos e sociais, fundamentais para a compreensão crítica da realidade e sua transformação.

Informamos que você participará da pesquisa por meio de sessões de estudo, sessões reflexivas e do planejamento e desenvolvimento de ações formativas junto aos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo que realizarão o Estágio Supervisionado III no ensino médio do Bloco VII. Lembramos que a qualquer momento você poderá desistir de participar dessas etapas sem nenhum prejuízo.

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos mínimos como, desconforto em ter sua participação na interação com os licenciandos nas sessões de estudo e reflexão registradas, insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função dos momentos em que são compartilhados memórias sobre a trajetória de formação e de prática dos licenciandos lhe causando forte emoção, se sentir constrangido diante de detalhes do compartilhamento dessas trajetórias de vida e formação. Entretanto, para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto da sua participação e acalmando você. Quando for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as respostas e participações obtidas por meio das entrevistas reflexivas e/ou seções de estudo serão mantidas sob sigilo e que caso você se recuse a participar ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão. Os dados aqui produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da educação e formação de professores e, também, por se tratar de pesquisa-formação a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar sua prática educativa como professo(a) formador(a), assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras. Visto isso, caso sintá-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com os pesquisadores e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte dos realizadores da pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (produção da tese de doutorado, divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as

Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Informo ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, que a Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro de Ciências da Educação, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina – PI, telefone (86) 3237-2137, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DIRIGIDA PARA A FORMAÇÃO HUMANA” a ser realizada pelo pesquisador **LUIZ JESUS SANTOS BONFIM**, CPF 713.664.403-82 e RG: 1.196.987 SSP/PI, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, com matrícula nº 20201004048, com objetivo de analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana.

Teresina, 16 de maio de 2022.

  
**PROFA. DRA. ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**  
Diretora do Centro de Ciências da Educação/CCE

Profª Drª Eliana de Sousa Alencar Marques  
Diretora do CCE/UFPI  
SIAPE: 2352093

## ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DO CURSO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PIAÚÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, que a Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro de Ciências da Educação, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2137, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DIRIGIDA PARA A FORMAÇÃO HUMANA**” a ser realizada pelo pesquisador Luiz Jesus Santos Bonfim, CPF 713.664.403-82 e RG: 1.196.987 SSP/PI, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEEd da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, com matrícula nº 20201004048, com objetivo de analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana.

Teresina, 6 de maio de 2022

**ARIOSTO  
MOURA DA  
SILVA**

Assinado digitalmente por ARIOSTO MOURA DA SILVA  
DN: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=AC OAB, OU=18732686000170, OU=Videoconferência, OU=Assinatura Tipo A3, OU=ADVOGADO, CN=ARIOSTO MOURA DA SILVA  
Razão: Eu sou o autor deste documento  
Localização: sua localização de assinatura aqui  
Data: 2022-05-06 06:15:56  
Foxit Reader Versão: 9.6.0

**Prof. Dr. Ariosto Moura da Silva**  
Coordenador do Curso

## ANEXO C - PARECER COMITÊ DE ÉTICA



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DIRIGIDA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

**Pesquisador:** LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58990522.9.0000.5214

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.520.300

#### Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto foi baseada nos documentos "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1948554.pdf" e "3\_Projeto\_CEP.pdf".  
Responsável Principal: LUIZ JESUS SANTOS BONFIM

#### Desenho:

"A proposta em tela, trata-se de uma pesquisa dialética que será desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Piauí, como o objetivo de analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana. Dessa forma, o objeto de estudo é a formação inicial na LEdoC dirigida para a formação humana na educação do campo. Como proposta de tese elenca-se: A formação inicial docente na licenciatura em educação do campo é dirigida para a formação humana quando os licenciandos desenvolvem significações sobre a atividade de estudo na escola como aquela capaz de organizar a atividade de ensino na direção de desenvolver conceitos científicos para compreensão crítica da prática social na direção da sua transformação. Como fundamentação teórico-metodológica nos embasamos em: Leontiev (1978); Martins e Duarte (2010); Saviani (2011); (2016); Vigotski (2009) dentre outros. Na produção dos dados utilizaremos a pesquisa-formação a partir dos aportes teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

da pedagogia histórico-crítica. A pesquisa será realizada envolvendo no mínimo dois e no máximo 14 discentes da LEdoC matriculados na disciplina de estágio do ensino médio. Contaremos também com no mínimo 1 e no máximo 3 docentes da LEdoC para colaborar no processo formativo da pesquisa. Para efeito de análise, somente utilizaremos os dados produzidos pelos discentes da licenciatura em questão. Os dados serão produzidos por meio do diário de formação, das sessões reflexivas e da gravação de aulas em áudio e vídeo dos licenciandos no período do estágio de regência. No primeiro momento serão realizados 4 encontros formativos para o planejamento de sequências didáticas para aplicação no estágio. Após esses momentos serão realizados mais 6 encontros formativos para análise e reflexão a partir de episódios formativos retirados das aulas. Nesses encontros, realizaremos as entrevistas reflexivas e os participantes o registro nos diários de formação. Acreditamos que nesse processo de reflexão e estudo desenvolvido na pesquisa-formação os licenciandos participantes da pesquisa podem produzir significação sobre a atividade de ensino como aquela que orienta a atividade de estudo dos discentes na escola, colaborando assim, para a construção de práticas educativas na direção da formação humana."

#### METODOLOGIA

##### Tipo de Pesquisa

"Propomos desenvolver esta pesquisa tendo como norte os fundamentos do materialismo histórico-dialético, pois entendemos, que para compreendermos o real é necessário desvelar as multideterminações que o compõem. Desse modo, faz-se necessário considerar o indivíduo como ser sócio-histórico, que constrói o mundo e a si mesmo num movimento dialético mediado pelos atos da atividade vital humana do trabalho. Este último, atividade fundante do indivíduo e todas as formas de sociabilidade. (LUKÁCS, 2007).

Utilizaremos a pesquisa-formação, uma das perspectivas da pesquisa-ação, criada e efetivada a partir de uma relação íntima à uma ação ou resposta para "[...]um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Na pesquisa-formação na educação os envolvidos colaboram no encaminhamento da problemática, contribuem com os saberes constituídos na sua experiência profissional, aprendem com as vivências dos demais envolvidos e, com isso, abre-se possibilidade de transformação pessoal e da prática social na qual estão envolvidos. Nessa investigação, utilizaremos a pesquisa-formação consoante Martins (2019, p. 105) como um tipo de pesquisa

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

“[...]que realiza atividades de formação e de produção de dados de forma interdependente, em que a formação orienta a produção dos dados, e os dados explicitam necessidades formativas que orientam os estudos da formação.”

- Caracterizando os interlocutores da pesquisa

Os partícipes da pesquisa serão: no mínimo(um) e no máximo 3(três) docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI); No mínimo 2(dois) e no máximo 14(catorze) discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI. A escolha dos participantes da pesquisa levará em consideração os seguintes critérios:

- 1) Docente(s) da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI: ser professor efetivo em exercício (pelo menos 3 anos na instituição) e estar ministrando o componente curricular Estágio de Regência II (Ensino Médio);
- 3) Discente(s) da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI: está regularmente matriculado no curso na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino II;
- 4) Demonstrar interesse para participar da pesquisa;
- 5) Participar dos encontros de formação.

- Procedimentos de produção dos dados

A produção dos dados da pesquisa será desenvolvida a partir de encontros formativos. Serão realizados 10 (dez) encontros envolvendo os partícipes da pesquisa, utilizando para registro dos dados a entrevista reflexiva gravada em áudio, o memorial de formação e relatórios de estágio.

A entrevista reflexiva é compreendida nos termos propostos por Szymanski (2000), como um encontro entre indivíduos, abarcando a subjetividade dos partícipes, constituindo-se num espaço de edificação de conhecimento, a partir dos limites da representatividade da fala sem hierarquias oriundas das relações de poder.

O memorial de formação permite aos indivíduos conforme Passeggi (2011) compreender seu papel de movente e movido da sua história a partir da rememoração e reflexão da experiência vivida.

Quatro (4) desses encontros serão para estudo e planejamento de uma sequência didática a ser desenvolvida durante o estágio de regência no ensino médio pelos partícipes do estudo. Nesses primeiro quatro (4) encontros terão a participação mais ativa dos docentes que participarão da pesquisa, colaborando junto com o pesquisador na orientação dos estudos e planejamento. Os outros seis (6) encontros que compõe os momentos formativos serão realizados durante a realização do estágio de regência no ensino médio, momento em que será feita a aplicação da

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

sequência didática. Esses encontros formativos terão a participação dos docentes partícipes da pesquisa, colaborando junto com o pesquisador na orientação dos estudos e planejamento e nos momentos de reflexão sobre o processo de estágio.

A sequência didática será gravada em áudio e vídeo e desenvolvida em quatro (4) aulas ministrada pelo(s) discente(s) partícipe(s) do estudo. Dos licenciandos interlocutores da pesquisa, serão definidos no mínimo um (1) e no máximo dois (2) para o registro das suas aulas da sequência didática em áudio e vídeo.

O critério para definição desses sujeitos é aceitar em participar da pesquisa e ter a autorização do responsável (direção e/ou responsável legal) pela escola, dos estudantes e dos pais dos estudantes para gravação das aulas em áudio e vídeo, conforme termos em anexo.

Segundo Loizos (1998), as atividades de ensino em sala de aula são consideradas uma atividade complexa para a compreensão de um único observador, o que torna o vídeo um importante instrumento na produção de dados para uma pesquisa. Na pesquisa-formação, a utilização do vídeo abre a possibilidade de contribuir tanto na formação inicial como na formação permanente docente, “[...]tornando possíveis, pelo uso do vídeo, atividades metacognitivas entre os professores e a construção coletiva dos conceitos que envolvem o ensino e a aprendizagem, a partir da reflexão sobre a ação do professor.” (GONÇALVES; CARVALHO, 2000, p. 73).

Dessa forma, as aulas gravadas em vídeo serão exibidas nos momentos de formação, destacando trechos (episódios formativos) para análise e reflexão coletiva. Esses trechos serão apresentados previamente aos licenciandos partícipes do estudo que tiveram suas aulas gravadas para conhecimento e concordância com a exibição.

Ressaltamos, que a etapa de produção dos dados na pesquisa-formação só será iniciada após os interlocutores assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora não sejam interlocutores da pesquisa, como utilizaremos os vídeos das aulas gravadas em turmas do ensino médio com adolescentes estudantes menores de 18 anos, os pais desses discentes serão informados e será incluído o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Nesses documentos apresentados aos interlocutores e demais envolvidos, constam as informações sobre a pesquisa, dados do pesquisador, além da garantia de sigilo da identidade dos partícipes da investigação. Os dados produzidos nessas três etapas serão apresentados para os interlocutores avaliarem sobre o prosseguimento da pesquisa na etapa de análise. Uma vez os participantes se sintam feridos ou prejudicados, terão seus direitos assegurados, por meio de indenização ou assistência integral e gratuita conforme suas necessidades, como prevê a Resolução CNS nº 466 de 2012.

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

Com a iminência do retorno das atividades presenciais e arrefecimento da Pandemia do Covid-19, na realização das atividades formativas presenciais, seguiremos os protocolos de segurança vigentes<sup>1</sup>. Qualquer alteração que impeça a realização de forma segura das atividades presenciais os momentos da pesquisa-formação para produção dos dados serão adaptados para a realização da investigação no formato on-line.

Conforme Flick (2012), na pesquisa realizada de forma on-line, as entrevistas podem ser realizadas de forma síncrona, quando as pessoas envolvidas na pesquisa estarão reunidas em um espaço virtual e; de forma assíncrona, quando o pesquisador envia as perguntas para os participantes e estes retornam em outro momento. Para gravação dos encontros síncronos na realização da entrevista e dos momentos formativos, caso seja necessário, utilizaremos a plataforma do google meet."

Hipótese:

"A formação inicial docente na licenciatura em educação do campo é dirigida para a formação humana quando os licenciandos desenvolvem significações sobre a atividade de estudo na escola como aquela capaz de organizar a atividade de ensino na direção de desenvolver conceitos científicos para compreensão crítica da prática social na direção da sua transformação."

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o processo de constituição da formação inicial docente na licenciatura em educação do campo dirigida para a formação humana.

Objetivo Secundário:

- Identificar necessidades formativas de licenciandos na direção da formação humana na LEdoC;
- Desenvolver condições para a reflexão sobre as atividades formativas humanizadoras na LEdoC;
- Expandir significações acerca das condições que precisam ser produzidas para o desenvolvimento de atividades formativas humanizadoras na LEdoC;

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Retirados do documento Informações Básicas do Projeto

Riscos:

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos para os participantes: 1) Discentes das licenciaturas: Desconforto em ter sua narrativa registrada durante a entrevista ou ao assistir no grupo de formação a gravação em vídeo das suas aulas. Você ainda pode sentir insegurança por acreditar

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função de ativar memórias sobre sua trajetória de formação e de prática que lhe cause forte emoção, se sentir constrangido com detalhes de sua trajetória de vida.2) Professores da Licenciatura: riscos mínimos como, desconforto em ter sua participação na interação com os licenciandos nas sessões de estudo e reflexão registradas, insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função dos momentos em que são compartilhados memórias sobre a trajetória de formação e de prática dos licenciandos lhe causando forte emoção, se sentir constrangido diante de detalhes do compartilhamento dessas trajetórias de vida e formação.3) Alunos da escola: toda pesquisa pode ocasionar riscos aos participantes, como constrangimento, intimidações e exposições, mas evitaremos quaisquer problemas dessa natureza para não colocar em risco a sua integridade. Cuidados para evitar os riscos: para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto das respostas e acalmando você. Quando o for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança.

#### Benefícios:

1) Para os discentes e professores das licenciaturas: Esperamos como resultado da pesquisa produzir conhecimentos teórico e metodológico sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas na direção do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, principalmente aquelas relacionadas aos aspectos éticos, cognitivos e sociais, fundamentais para a compreensão crítica da realidade e sua transformação.2) Para os alunos da escola: trará benefícios, pois busca trabalhar elementos que podem melhorar a formação dos futuros professores que atuarão em escolas do campo como também, de forma indireta, com o processo de formação continuada dos docentes que já atuam na escola e acompanham os licenciandos no estágio.

Retirados do documento 4TCLE\_Pais.pdf

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos para seu(sua) filho(a) como, desconforto em ter sua imagem registrada durante as gravações das aulas. Entretanto, para contornar esses riscos

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, garantindo sigilo absoluto das imagens registradas. Quando o for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar a participação do(a) seu(sua) filho(a) para que lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as imagens obtidas serão mantidas sob sigilo e que caso seu(sua) filho(a) se recuse a participar das gravações terá prontamente sua vontade respeitada. Os dados produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a melhor compreensão das práticas educativas dirigidas para formação humana na educação do campo, contribuindo para uma formação de qualidade para os envolvidos. Visto isso, caso sintas-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com os pesquisadores e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte dos realizadores da pesquisa.

Retirados do documento 5\_TALE.pdf

Estamos cientes que toda pesquisa pode ocasionar riscos aos participantes, como constrangimento, intimidações e exposições, mas evitaremos quaisquer problemas dessa natureza para não colocar em risco a sua integridade. Esperamos que a contribuição sua na pesquisa possa trazer benefícios para você, tais como: melhor compreensão das práticas educativas dirigidas para formação humana na educação do campo como aquelas que possibilitem os estudantes se apropriarem de conteúdos científicos para compreenderem a realidade a sua volta de forma crítica, melhorar o processo de ensino e aprendizagem com os docentes tendo a compreensão de planejar suas aulas com conteúdos articulados a realidade dos alunos contribuindo para uma formação de qualidade.

Retirados do documento 4\_TCLE\_Discente\_Lic.pdf

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos como, desconforto em ter sua narrativa registrada durante a entrevista ou ao assistir no grupo de formação a gravação em vídeo das suas aulas. Você ainda pode sentir insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função de ativar memórias sobre sua trajetória de formação e de prática que lhe cause forte emoção, se sentir constrangido com detalhes de sua

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

trajetória de vida. Entretanto, para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto das respostas e acalmando você. Quando for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as respostas obtidas por meio do questionário e entrevistas, serão mantidas sob sigilo e que caso você se recuse a responder ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão. As imagens em áudio e vídeo serão também mantidas em sigilo e só serão utilizadas nos encontros formativos. Os dados aqui produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da educação e formação de professores e, também, por se tratar de pesquisa-formação a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar sua prática educativa, assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras. Visto isso, caso sinta-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte do responsável pela pesquisa.

Retirados do documento 4TCLE\_Professor.pdf

Comunicamos que esta pesquisa acarretará riscos mínimos como, desconforto em ter sua participação na interação com os licenciandos nas sessões de estudo e reflexão registradas, insegurança por acreditar que não possui conhecimento aprofundado sobre o tema, se emocionar em função dos momentos em que são compartilhados memórias sobre a trajetória de formação e de prática dos licenciandos lhe causando forte emoção, se sentir constrangido diante de detalhes do compartilhamento dessas trajetórias de vida e formação. Entretanto, para contornar esses riscos tomaremos todas as providências cabíveis, ou seja, teremos o cuidado para realizar todas as atividades da pesquisa em local seguro e reservado, garantindo sigilo absoluto da sua participação e acalmando você. Quando for o caso, encaminhando para atendimento psicológico adequado. Outra medida de contornar os riscos será suspendendo imediatamente a sessão e, quando for o caso, finalizar sua participação para que isso lhe traga conforto e segurança. Ressaltamos também que todas as respostas e participações obtidas por meio das entrevistas reflexivas e/ou seções de

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

estudo serão mantidas sob sigilo e que caso você se recuse a participar ou tocar em algum tema, terá seu direito de permanecer em silêncio sobre a questão. Os dados aqui produzidos serão apresentados a você antes de terem conteúdo analisados. Com relação aos benefícios, acreditamos que os conhecimentos produzidos com essa pesquisa serão importantes para a expansão e aprofundamento do campo de produção de conhecimentos na área da educação e formação de professores e, também, por se tratar de pesquisa-formação a mesma trará benefícios a você como o aprofundamento acerca de questões que podem melhorar sua prática educativa como professo(a) formador(a), assim como a oportunidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras. Visto isso, caso sinta-se lesado ou prejudicado comprovadamente pela pesquisa poderá entrar em contato com os pesquisadores e terá direito a retirada dos seus dados e assistência de forma gratuita por parte dos realizadores da pesquisa.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa relevante para o tema estudado que será desenvolvido com atores educacionais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Destacamos que o proponente elaborou diferentes documentos de consentimento (e assentimento) livre e esclarecido, respeitando as especificidades de cada grupo. Ainda, descreveu de forma objetiva a metodologia que será aplicada.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com as resoluções vigentes.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise da documentação anexada à Plataforma Brasil, não verificamos pendências ou inadequações e consideramos, portanto, o projeto apto a ser desenvolvido.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP-UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

• Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de “notificação”;

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.520.300

- Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.
- Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1948554.pdf	22/05/2022 11:25:25		Aceito
Outros	curriculo_lattes.pdf	22/05/2022 11:24:46	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE_PB_CEP_2205.pdf	22/05/2022 11:15:02	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_Encaminhamento_PB_CEP_22_05.pdf	22/05/2022 11:12:39	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	Gov_folha_de_rosto.pdf	16/05/2022 23:26:16	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TALE.pdf	16/05/2022 23:25:02	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TCLE_Pais.pdf	16/05/2022 23:24:16	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TCLE_Professor.pdf	16/05/2022 23:23:32	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	4_TCLE_Discente_Lic.pdf	16/05/2022 23:22:47	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.520.300

Ausência	4_TCLE_Discente_Lic.pdf	16/05/2022 23:22:47	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_CEP.pdf	16/05/2022 23:20:37	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_Gov_Declaracao_dos_Pesquisadores PB_CEP_22_assinado.pdf	16/05/2022 23:18:33	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Cronograma	10_CRONOGRAMACEP_2022.pdf	16/05/2022 23:17:55	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6ESC_TORR.pdf	16/05/2022 23:16:43	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6ESC_MON_GIL_A_I.pdf	16/05/2022 23:15:53	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6ESC_LAGOA_ALEG.pdf	16/05/2022 23:15:32	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6ESC_DEM_LOB.pdf	16/05/2022 23:15:09	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6CCE_A_I.pdf	16/05/2022 23:14:46	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6LEDOC_A_I.pdf	16/05/2022 23:13:16	LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 11 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Emidio Marques de Matos Neto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br