

A formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo dirigida para formação humana

Initial training in Rural Education Degree aimed at human formation

Formación inicial en un programa de Licenciatura en Educación Rural orientado a la formación humana

Luiz Jesus Santos Bonfim ^[a] 
Teresina, PI, Brasil
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Eliana Alencar Marques ^[b] 
Teresina, PI, Brasil
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Como citar: BONFIM, L. J. S.; MARQUES, E. A. A formação inicial na licenciatura em educação do campo dirigida para formação humana. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 82, p. 1033-1050, 2024.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO01>

Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que teve como objetivo analisar, em contexto de pesquisa-formação onto-crítica, o processo de constituição da formação inicial docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) dirigido para a formação humana, em uma perspectiva histórico-crítica. Participaram da pesquisa quatro estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza. A pesquisa foi desenvolvida nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Como

[a] Doutor em Educação, e-mail: luizbonfim@ufpi.edu.br

[b] Doutora em Educação, e-mail: esalencar123@ufpi.edu.br

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 dados foram analisados a partir dos núcleos de significação. Os resultados da pesquisa revelam que a formação inicial na LEdoC se dirige para a 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. É necessário, então, criar condições para que, no processo de formação inicial, desenvolvam-se significações da importância da mediação do conhecimento historicamente acumulado presente nos conceitos científicos como condição para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas que engendrem a compreensão crítica da realidade e sua transformação qualitativa. As significações das participantes vão ao encontro dessa compreensão, ao revelarem que o motivo da atividade do professor passa a ser o desenvolvimento do aluno, por meio do estudo e da aprendizagem teórica das legalidades naturais e sociais.

Palavras-chave: Formação humana; Licenciatura em Educação do Campo; Significações; Necessidades formativas; Pesquisa-formação.

Abstract

This article presents partial results of a research that aimed to analyze in the context of research-training the process of constitution of initial teacher training in the degree in field education directed to human formation in a critical historical perspective. Four students of the Degree in Field Education with qualification in Natural Sciences participated in the research. The research was developed in the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism, historical-cultural 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 data were analyzed from the meaning nuclei. The results of the research reveal 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. It is necessary, then, to create conditions for the initial formation process to develop meanings of the importance of mediation of knowledge historically accumulated present in scientific concepts as a condition for the development of maximum human capabilities that generate critical understanding of reality and its qualitative transformation. The participants' meanings meet this understanding by revealing that the reason for the teacher's activity is the student's development through the study and theoretical learning of natural and social legalities.

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

Resumen

El presente artículo presenta resultados parciales de una investigación que tuvo como objetivo analizar en contexto de investigación-formación onto-crítica, el proceso de constitución de la formación inicial docente en la licenciatura en educación del campo dirigido a la formación humana, en una perspectiva histórica crítica. Participaron en la investigación cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación del Campo con habilitación en Ciencias de la Naturaleza. La investigación fue desarrollada en los presupuestos teórico-metodológicos del materialismo histórico-dialéctico, de la psicología histórico-cultural y de 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 datos fueron analizados a partir de los núcleos de significación. Los resultados de la investigación revelan que la formación inicial en la LEdoC se dirige hacia la 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 docente, como condición para promover la comprensión de la

práctica social más allá de la apariencia fenoménica. Es necesario entonces, crear condiciones para que en el proceso de formación inicial se desarrolle significaciones de la importancia de la mediación del conocimiento históricamente acumulado presente en los conceptos científicos como condición del desarrollo de las máximas capacidades humanas que engendran la comprensión crítica de la realidad y su transformación cualitativa. Las significaciones de las participantes van al encuentro de esa comprensión al revelar que el motivo de la actividad del profesor pasa a ser el desarrollo del alumno por medio del estudio y del aprendizaje teórico de las legalidades naturales y sociales.

Palabras clave: Formación humana; Licenciatura en educación del campo; Significaciones; Necesidades formativas; Pesquisa-formación.

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) tem sua gênese nos movimentos sociais ligados ao campo, na necessidade de educação nos assentamentos e acampamentos, frutos das primeiras conquistas na luta pela terra para viver e produzir (Caldart, 2009). No decurso desse processo, o movimento pela Educação do Campo (EdoC) reivindica práticas educativas contextualizadas à realidade camponesa, seus saberes, cultura e modos de produção, e articuladas à apropriação do conhecimento historicamente produzido na direção da emancipação humana (Caldart, 2019). No sentido de atender a essas demandas, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), têm início as primeiras iniciativas de formação docente (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Ao ter sua origem vinculada às necessidades de uma população marcada por conflitos pela terra para nela trabalhar e por uma educação escolar que contemple o contexto campestre, a LEdoC constitui uma perspectiva contra hegemônica de educação e sociedade. Contudo, na sociabilidade do capital, as possibilidades de efetivar projetos formativos contra hegemônicos para a classe popular é relativa e se expressa no fracasso do projeto republicano moderno de escola pública, com estrutura adequada, formação e valorização do corpo docente (Silva, 2019). Em comparação à cidade, o fracasso desse projeto é ainda maior no campo, é o que revelam dados do ano de 2020, em que o percentual de analfabetos na população acima de 15 anos chegava a 15,1%, mais que o triplo da cidade, que era de 4%. Em relação às pessoas que não concluíram o Ensino Médio na faixa etária acima de 19 anos, o percentual era de 46,8% no campo, enquanto, na cidade, era de 27,8% (Cruz; Monteiro, 2021).

Corroboram para esse quadro, a negação da educação para a população campestre, expressada no progressivo fechamento de escolas no campo, que foi de 31,7% no período de 2010 a 2021 (Silva; Melo; Lima, 2022), e o número reduzido de matrículas no Ensino Médio em escolas localizadas no meio rural, de apenas 6,3% (Brasil, 2022). Para aqueles que acessam a educação escolar no campo, os resultados da avaliação do *Program for International Student Assessment* (Pisa) realizado no Brasil nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, divulgados em 2018, revelam que a média da nota dos alunos da área rural é 39 pontos menor em relação aos discentes da zona urbana (Brasil, 2020).

Ao não possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente produzido, as formas hegemônicas de educação escolar excluem a possibilidade de acesso ao acervo cultural necessário para

tornar as pessoas contemporâneas a seu tempo (Saviani, 2011, 2016), capazes de intervir na prática social de forma crítica. Essa exclusão configura-se como a negação do direito à educação, que, para além da esfera normativa, representa a negação do desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, sua desumanização.

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado¹, que teve como objetivo analisar, em contexto de pesquisa-formação onto-crítica, o processo de constituição da formação inicial docente na LEdoC dirigido para a formação a humana, em uma perspectiva histórico-crítica. As ações desenvolvidas na pesquisa revelaram possibilidades de produzir, na formação inicial na LEdoC, processos formativos dirigidos para a formação humana. Questionamos: Que fundamentos orientam a perspectiva da formação humana histórico-crítica empreendida? Como se constituiu o desenvolvimento de processos formativos dirigidos para a formação humana na LEdoC?

As reflexões que visam encaminhar essas questões são embasadas no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e nos fundamentos da EdoC. Na perspectiva de sistematizar essas reflexões, inicialmente, apresentamos os fundamentos que orientam a perspectiva de formação humana adotada. Na sequência, discorreremos sobre os processos formativos dirigidos para a formação humana na LEdoC. Concluímos o texto apresentando algumas considerações sobre o processo formativo desenvolvido.

Fundamentos da formação humana histórico-crítica na LEdoC

De acordo com Saviani e Duarte (2010), é consensual a compreensão da educação como formação humana, contudo, falta investigar como se constitui essa formação. Isso implica compreender, dentre outros aspectos, o que é o ser humano e como ele aprende.

Na ontologia marxista, o fundamento do ser humano é o trabalho, compreendido como atividade vital. Na ação de satisfação de necessidades imediatas vitais, “[...]o instrumento de satisfação já adquirido conduz a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (Marx; Engels, 2011, p. 33). No decurso do desenvolvimento sócio-histórico, as necessidades ultrapassam a esfera imediata natural para uma esfera mediata social.

Fundamentado em Marx, Leontiev (2004, p. 79) assevera que “[...]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, são modificados a partir dessa atividade que ocorre na cooperação, como uma divisão técnica, mesmo que, inicialmente, de forma rudimentar. Emerge, a partir de então, a necessidade de comunicação entre os indivíduos, aspecto crucial para o desenvolvimento da linguagem e da consciência. Essa última, já encontra um ser natural, produto da evolução da base biológica que possibilitou o surgimento do ser social. Dessa forma, o psiquismo humano surge em um ser que já passou por um determinado desenvolvimento de ordem filogenética. A partir de então, passariam a balizar a formação do ser humano, de acordo com Leontiev (2004), questões relativas à ontogênese.

De acordo com Martins (2016), Vigotski responde como o social e o cultural passam a se constituir internamente no indivíduo, por meio do signo, que são “[...] ideias, representações abstratas que

¹ Este artigo é fruto da tese de doutorado “A Formação Inicial na Licenciatura em Educação do Campo: significação da atividade de ensino dirigida para formação humana em uma perspectiva histórico-crítica”, apresentada em 06/11/2023 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação” (Martins, 2013, p. 113). A mediação simbólica constitui-se 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 relacionadas a aspectos imediatos, naturais, de reação do organismo por funções “[...]superiores (atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e outras)” (Carvalho; Ibiapina, 2015, p. 189).

Por meio do signo, passa a ocorrer a apropriação subjetiva da realidade expressada no universo simbólico instituído pela cultura, que permite ao ser humano orientar-se na prática social, tornando-a compreensível. “Na qualidade de produção cultural supraindividual, esse universo simbólico precisa ser transmitido entre as gerações: precisa ser ensinado!” (Martins, 2013, p. 137). A escola assume centralidade nesse processo, uma vez que é seu papel 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 dos significados atribuídos à prática social (Carvalho; Ibiapina, 2015).

Contudo, a divisão técnica do trabalho e a cisão da sociedade em classes engendram à educação limites para a formação humana. Na crise estrutural do capital (Meszáros, 2011), a necessidade de reorganização dos sistemas produtivos embasada na lógica da produção flexível, com base nos princípios do ohnismo/toyotismo (Behring, 1998), exige um novo perfil do trabalhador e da sua formação. Tal perfil, centra-se na capacidade de adaptação e polivalência para se adequar às exigências do mercado. Nesse cenário, a educação é concebida como “[...] fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade” (Saviani, 2019, p. 47).

As pedagogias do aprender a aprender fundamentam essa perspectiva formativa e podem ser sintetizadas, segundo Duarte (2001), em quatro posicionamentos valorativos em relação à educação. O primeiro, defende que a transmissão de conteúdos não favorece a autonomia dos discentes; o segundo, estabelece maior importância ao método de conhecer, valorizando a aprendizagem autônoma; o terceiro posicionamento define como genuinamente educativa a atividade que se volta a atender a interesses e necessidades individuais dos alunos. A relação com os outros posicionamentos reside no fato de reforçar a busca pelo conhecimento e pelo método de conhecer, motivada por uma necessidade individual, funcional, restrita ao cotidiano (Duarte, 2001).

O último posicionamento valorativo diz respeito à função da educação de 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, aquilo que se conhece hoje como verdade pode ser superado em pouco tempo e quem “[...] não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (Duarte, 2001, p. 37). Esse posicionamento apresenta o cerne do movimento de aprender a aprender como sinônimo de criatividade, mas que, na essência, expressa a busca em adaptação aos novos ditames do mercado.

Essa teoria pedagógica orienta as políticas neoliberais produzidas com a presença ativa de organismos representantes do capital: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015), que instituem a política de Educação para Todos (EPT), passando a balizar diretrizes para políticas educacionais formuladas a partir da década de 1990 nas conferências mundiais de educação. Grosso modo, o conjunto dos documentos e orientações da política de EPT buscam equacionar os problemas tomando a educação como panaceia para todos os problemas gerados

pela crise estrutural do capital. Isso ocorre ao imputar as ações individuais as soluções para os problemas enfrentados. Esse ideário tem se constituído, conforme Duarte (2010, p. 33), a partir da década de 1990, e alcançado uma quase total hegemonia nos debates sobre formação docente no Brasil. Nesse âmbito, têm 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 (Duarte, 2010, p. 33).

Na esteira da correta crítica à educação tradicional, nega-se a importância da transmissão de conceitos presentes nos conteúdos para a formação, o que tem engendrado precarização da formação docente e das classes populares. Isso se reverbera, no contexto atual, nas reformas contidas na Lei nº 13.415/2017, que altera o Ensino Médio, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inspiradas na pedagogia das competências, filiada às pedagogias do aprender a aprender. Ao tirarem a obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, intensificam o esvaziamento dos conteúdos (Duarte, 2018; Ramos; Paranhos, 2021). A aprovação da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação), em processo de implantação, ao proporem a verticalização com a BNCC, aguçam esse processo de precarização (Lavoura; Alves; Santos Júnior, 2020).

Dessa forma, é fundamental oportunizar, ao conjunto da população, uma formação dirigida para o desenvolvimento das máximas potencialidades do ser humano pelo acesso ao conhecimento simbólico, configuradas, de acordo com Martins (2013, p. 175), citando Vigotski (1996, 2001), na formação de conceitos “[...]que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos”.

Portanto, o desenvolvimento de processos formativos na LEdoC, dirigidos para uma perspectiva de formação humana histórico-crítica, representa uma perspectiva contra hegemônica de formação docente, na medida em que compreende a importância da apropriação do conhecimento historicamente produzido como condição para humanização dos indivíduos. É essa apropriação que possibilita aos indivíduos serem contemporâneos à sua época, capazes de compreender a prática social de forma crítica e de transformá-la qualitativamente. Transformações qualitativas implicam em dirigir os processos formativos para outras formas de produzir a vida, o trabalho, o que requer embasamento em fundamentos consistentes.

Nessa direção, os processos formativos na LEdoC, ao se orientarem nos fundamentos da EdoC, buscam trabalhar com elementos de crítica ao projeto societário vigente. Assim, nos fundamentos da EdoC, identifica-se a presença de três raízes, que se constituem: “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” (Caldart, 2019, p. 55).

As raízes apontam para a consideração da realidade do campo, com seus modos de vida, de trabalho, de educação, suas lutas e formas de produção da existência. Esses aspectos inter-relacionam-se, e denotam a necessidade de sua compreensão concreta, ou seja, para além da aparência, o que abarca o processo histórico da constituição da própria EdoC. O concreto aqui mencionado concerne à

compreensão da realidade a partir das suas múltiplas determinações, ultrapassando a dimensão aparente em que se apresenta, portanto, é o concreto pensado (Kosic, 2002).

No que se refere ao aluno concreto do campo, além de conhecer sua cultura, sua realidade, buscamos compreender suas necessidades e os instrumentos necessários para seu desenvolvimento (Saviani, 2011). Para o autor em tela, a forma como se encontra o aluno concreto condiciona 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, “[...]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).

A formação inicial docente deve criar condições para que possam ser construídas significações da atividade de ensino com horizonte no desenvolvimento das máximas potencialidades do gênero humano (Moura *et al*, 2010). Portanto, uma formação inicial consistente deve propiciar a compreensão da necessidade dos estudantes da Educação Básica terem acesso a uma formação de qualidade, que lhes possibilite compreender a realidade de forma crítica, para além da aparência. Isso, por sua vez, deve balizar a atividade de ensino do professor.

Processos formativos dirigidos para formação humana na LEdoC

Este artigo apresenta o recorte dos resultados de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2020 e 2023, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, através do Parecer nº 5.520.300. A investigação articulou processos formativos à produção de dados, a partir da metodologia da pesquisa-formação onto-crítica. A denominação onto-crítica refere-se à perspectiva ontológica do método em Vigotski, na qual o movimento do objeto determina os procedimentos utilizados e devem ser coerentes com a base epistemológica adotada (Costa, 2020).

Assumir essa concepção é importante em face do caráter polissêmico que a pesquisa-formação tem se apresentado, caracterizado, entre outros aspectos, pela valorização do conhecimento tácito, com foco em problemas particulares de caráter imediato, em detrimento de questões coletivas (Longarezi; Silva, 2013). Dessa forma, visando superar essas questões e estabelecer coerência com as bases epistemológicas adotadas, os princípios e ações desenvolvidos foram embasados nos aportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

As participantes da pesquisa foram quatro licenciandas² da LEdoC, com habilitação em Ciências da Natureza, que estavam cursando o estágio de regência. Os dados foram analisados a partir dos núcleos de significações (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Para os autores, a significação presente no procedimento representa a unidade dialética entre aquilo que é próprio do sujeito, isto é, singular, mas que se constitui na relação dialética com o social. A significação, compreendida como unidade dialética, possibilita conhecer os “[...] motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto” (Vigotski, 2001, p. 16).

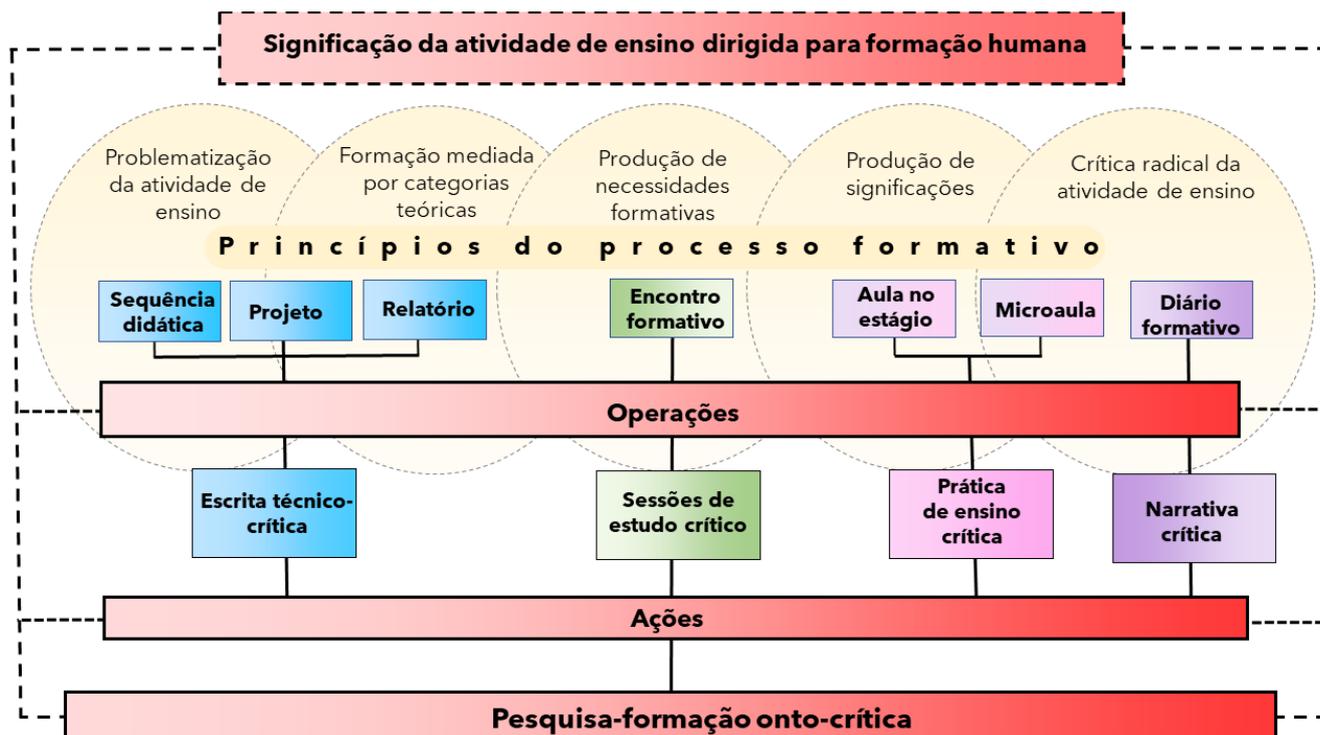
Separar significado e sentido impede a análise do pensamento sobre a dimensão afetiva e volitiva (Marques; Carvalho, 2018). Dessa forma, existe uma relação dialética, ineliminável de

² Os nomes das participantes são fictícios e prestam homenagem a mulheres integrantes de movimentos sociais ligados ao campo, que foram assassinadas pelo seu envolvimento na luta em defesa da população campesina.

interdeterminação entre essas dimensões que necessita ser considerada. É precisamente, com o 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.

Portanto, na realização da pesquisa, na articulação entre processo formativo e de produção de dados, buscamos desenvolver significações da atividade de ensino dirigida para a formação humana. A Figura 1 sintetiza a atividade desenvolvida.

Figura 1 - Processo de formação e produção dos dados da pesquisa-formação onto-crítica



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para Leontiev (2004), as ações e operações compõem a estrutura da atividade, que se caracteriza pela unidade entre motivo e objeto da atividade. No caso da atividade de pesquisa-formação onto-crítica, foi a produção de significações da atividade de ensino dirigida para formação humana. Ou seja, as ações e operações proporcionaram, de forma interdeterminada, a produção de dados sobre/no processo de significação da atividade de ensino desenvolvida pelas participantes, e intervieram 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, relacionados ao processo formativo desenvolvido no curso, motivos geradores de sentido (Leontiev, 2004).

As ações e operações foram planejadas e desenvolvidas articuladas às atividades curriculares do curso, nos blocos VI, VII e VIII. No bloco VI, as participantes estavam sob orientação do pesquisador

para desenvolverem o projeto de intervenção do tempo comunidade (PITC)³ no estágio dos anos finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de ciências. Nesse processo, foram realizadas, na ação de escrita técnico-crítica, operações de elaboração da sequência didática (SD) e produzidos planos de aula para serem desenvolvidos no PITC. Ao final da intervenção, foi elaborado um relatório. Paralelo a esse processo, as participantes produziram diários formativos.

Nesse primeiro momento, em razão do isolamento da pandemia da covid-19, não conseguimos desenvolver as sessões de estudo crítico e a prática de ensino crítica de forma presencial. As condições objetivas de acesso à internet das participantes limitaram esses momentos a um encontro formativo on-line para o desenvolvimento dos princípios formativos da pesquisa. Contudo, a realização do estágio nas escolas de Educação Básica de forma presencial e o fato dos alunos terem tido contato com as categorias teóricas em textos enviados para estudo⁴, mediaram a produção do planejamento da SD, além disso, as orientações e devolutivas de escrita e reescrita nesse processo colaboraram para produzir necessidades formativas. Os excertos transcritos do relatório do projeto de intervenção do tempo comunidade (RPITC) e do diário formativo (DF) revelam significações nessa direção.

Para a realização do estágio, foi elaborada 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. 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 (Kátia, DF, 2022).

[...] não existem mais escolas em comunidades rurais, desse modo, não havendo a relação teoria e prática, pois se torna impossível a associação do alunado com o meio campesino. As instituições escolares estão limitadas apenas às sedes dos municípios, o que dificulta a permanência dos alunos nas escolas, com isso, surge a necessidade de adequar as metodologias à realidade em que os docentes estão imersos (Nicinha, RPITC, 2022).

Os excertos revelam significações que expressam necessidades formativas produzidas na realização das ações e operações. A necessidade de articular a realidade do aluno e conteúdo, a partir de categorias teóricas presentes na pedagogia histórico-crítica (PHC) e nos fundamentos da EdoC, traz um desafio para Kátia. Para a realidade do estágio desenvolvido por Nicinha, as necessidades formativas também têm relação com o fato de não haver escolas do campo. O avanço do fechamento das escolas é um problema que vem se agravando. Das quatro participantes da pesquisa, somente Kátia e Jane conseguiram realizar o estágio em escolas localizadas no meio rural. No processo formativo na LEdoC, desenvolvemos iniciativas de mobilização de alunos e comunidades contra esse fechamento.

Na pesquisa, buscamos desenvolver as ações e operações na perspectiva de trabalhar os princípios da EdoC, mesmo em escolas localizadas na cidade, uma vez que há alunos campesinos matriculados nessas escolas. Nessa direção, a partir do método pedagógico presente na PHC e dos fundamentos da EdoC, relacionamos a realidade do aluno e questões presentes na prática social. No que concerne à PHC, ao ter como ponto de partida a prática social comum a docentes e discentes (Saviani, 2011, 2016), permite

³ A LEdoC desenvolve suas atividades formativas a partir na formação por alternância, que articula de forma integrativa atividades desenvolvidas na universidade, denominadas de tempo universidade, com atividades na comunidade onde os alunos residem, chamadas de tempo comunidade. No bloco VI, o trabalho de tempo comunidade é realizar uma intervenção em uma escola da comunidade.

⁴ No bloco VI, para o planejamento da SD e do relatório, foram enviados três textos: Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo (Caldart, 2019); Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural (Martins, 2013); e A pedagogia histórico-crítica na educação do campo (Saviani, 2016).

abordar problemas coletivos na atividade de ensino. Nesse processo, as categorias teóricas presentes nos fundamentos da EdoC, como a questão da luta pela terra, da agricultura camponesa e as temáticas a elas associadas, colaboram para trazer questões importantes para qualquer contexto, seja rural ou urbano, tais como, a importância da terra como local da agricultura camponesa, voltada para produção livre de agrotóxicos, preocupada com a preservação da vida, o atendimento das necessidades humanas e a garantia da soberania alimentar.

Mesmo nesse processo inicial, sem podermos desenvolver as ações e operações de forma presencial, o processo formativo possibilitou a satisfação de necessidades formativas, ao tempo em que outras foram produzidas. É o que revelam as significações transcritas a seguir.

[...] esse processo contribuiu em relação às 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 tornou 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 a executar suas aulas de forma mais tranquila (Jane, RPITC, 2022).

O estudo dos textos foi essencial para a elaboração da sequência didática, pois possibilitou a construção de novos conhecimentos e 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 às suas especificidades (Margarida, 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 (cacimbões) 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 à 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 agravam-se 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 ao percurso do ar inspirado, processo de hematose, até o movimento de expiração (Margarida, RPITC, 2022).

Jane expressa a colaboração desse processo em relação aos sentidos produzidos sobre as expectativas em relação ao estágio, ao deixá-la mais tranquila. Isso revela que a participante foi se apropriando das categorias teóricas que a possibilitaram organizar a SD para desenvolver a atividade de ensino, deixando-a mais segura. É importante desenvolver atividades, 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 possibilita construir novos conhecimentos, técnicas de aproximação entre a realidade dos alunos e os conteúdos.

No caso do desmatamento e da questão da água presentes nas transcrições de Kátia e Margarida, percebemos a produção de novas necessidades, uma vez que se referem à relação diretamente observável entre causa e efeito, consequência da ação humana. No processo formativo, foi preciso

avançar para além dessas questões aparentes, incluindo relações e determinações que fazem com que um morador do campo desmate a vegetação para vender lenha que alimentam os fornos de padarias e cerâmicas ou fazer carvão para cozinhar alimento. É necessário, também, problematizar por que se polui lençóis freáticos, destrói-se nascentes para a produção da monocultura em larga escala para exportação, enquanto muitas pessoas não têm acesso à água tratada, alimento, esgotamento sanitário? Em outras palavras, é preciso compreender que esses problemas têm relação direta com a forma de organização das relações sociais de produção, que são históricas, e, por isso mesmo, possíveis de serem transformadas.

Ao identificarmos as necessidades formativas, o movimento de satisfação e produção de novas necessidades, as ações e operações planejadas para continuidade da pesquisa-formação onto-crítica buscaram aprofundar aspectos já trabalhados e incluir outros. Colaborou para esse processo, o fato das participantes da pesquisa estarem matriculadas na disciplina optativa que ministramos no bloco VII, qual seja: Fundamentos Teórico Metodológicos da EJA, e estarem sob nossa orientação no trabalho de conclusão de curso (TCC).

As sessões formativas foram realizadas em quatro encontros formativos durante as aulas da disciplina e dois encontros individuais para orientação do TCC. Nesses momentos, o ponto de partida foi a problematização da atividade de ensino desenvolvida no estágio do bloco VI. A mediação desse processo com as categorias teóricas presentes nos textos⁵ colaboraram para a reflexão de aspectos centrais dessa atividade.

Articulado a esse processo, na escrita técnico-crítica, foi realizado planejamento de uma SD em grupo para ser desenvolvida em uma turma de EJA no Ensino Médio. A partir da SD, os discentes planejaram e apresentaram microaulas, que contaram com a participação de dois docentes que ministram disciplinas no curso, relacionadas aos componentes curriculares de biologia e química. Esses docentes avaliaram as microaulas, colaborando com o processo formativo, ao refletirem sobre a atividade de ensino a ser desenvolvida em turmas de EJA no estágio do Ensino Médio.

A partir da realização dessas ações, planejamos, nos encontros formativos individuais de orientação do TCC, a SD que seria desenvolvida na pesquisa intervenção realizada no estágio no Ensino Médio. Das quatro participantes, apenas Nicinha não realizou a pesquisa em turmas de EJA. Como Kátia e Jane iam estagiar na mesma escola, planejaram a SD com a mesma temática, alimentação saudável, mas desenvolvendo em componentes curriculares distintos. Jane em biologia e Kátia em química. Margarina e Nicinha optaram por desenvolver a SD em biologia.

Além dos encontros formativos individuais e na disciplina com outros alunos, realizamos um encontro formativo (EF) somente com as participantes, totalizando sete encontros no bloco VII. Nesse encontro, mediados pelas leituras dos textos, debatemos sobre o papel da educação sistematizada. O excerto a seguir é um exemplo das significações produzidas nesse processo.

[...] tem várias coisas que a gente aprende em casa, na comunidade e na escola. A gente 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).

5 Além de continuar a trabalhar com os textos utilizados no bloco VI, incluímos mais um texto: A interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: tensões e perspectivas (Bonfim, 2016).

Nicinha, ao se referir à 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 estabelece outros tipos de relação em comparação com a aprendizagem que ocorre fora dela.

Entender a função da educação em seu sentido restrito, como responsável por 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 ultrapassa o conhecimento 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”.

Contudo, na formação inicial na LEdoC, essa apropriação não se faz desprezando os saberes, a cultura camponesa, busca-se estabelecer relações entre esses conhecimentos. Ao realizarem o estágio, as participantes puderam constatar que não se estava abordando essa relação nas escolas, como podemos observar nas significações presentes nos projetos de trabalho de conclusão de curso (PTCC).

[...] 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).

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).

Os excertos em tela demarcam significações sobre a descontextualização do currículo presentes nas escolas, um currículo que não dialoga com a realidade camponesa. Nesses espaços, os conceitos científicos não estão relacionados à prática social dos alunos.

Na continuidade do processo formativo no bloco VIII, as ações e operações desenvolvidas buscaram estabelecer mais relações e determinações na compreensão do aluno do campo concreto e da importância do desenvolvimento da atividade de ensino a partir dessa compreensão. Nos encontros individuais e coletivos realizados, na escrita e reescrita dos relatórios, problematizamos questões concernentes à atividade de ensino desenvolvida. Em face das significações objetivadas nas falas e dos registros escritos na produção do TCC, incluímos mais dois textos⁶ para mediar a análise dos dados produzidos na pesquisa intervenção realizada pelas participantes. Nas transcrições a seguir, estão as significações produzidas nesse processo formativo.

[...] o docente precisa atentar-se em relação ao que o aluno precisa compreender de determinado conteúdo, quanto à forma de trabalhar esses assuntos em sala, pois, sem a relação adequada dos conteúdos disciplinares e o uso inadequado de métodos de ensino, a prática não é válida, ou seja, ela não é significativa (Nicinha, 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).

⁶ Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica (Asbahr, 2014); Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática Pedagógica (Lavoura, 2020).

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; Martins, 2019; Lavoura, 2020). Isso significa, no planejamento e desenvolvimento da atividade de ensino, compreender o aluno concreto (Saviani, 2011). Isto é, a importância do conhecimento para compreensão da realidade em que está inserido.

As significações evidenciam que as participantes vão internalizando como sentido pessoal da atividade docente, seu sentido social. Isto é, que os docentes em formação se apropriam do conteúdo da sua atividade principal, “[...] a atividade orientada para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares” (Bernardes, 2009, p. 241). No processo formativo isso se evidenciou quando as participantes significaram a atividade de ensino desenvolvida no estágio.

[...] foi mencionada a importância do consumo de alimentos saudáveis para prevenção e tratamento dessas doenças, porém, alertando que devem atentar-se à 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 a 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).

[...] 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 excretada. 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 compõem o sistema urinário, assim como suas funções (Margarida, TCCR, 2023).

Os relatos das participantes apresentam significações dos momentos do método pedagógico da PHC articulados ao desenvolvimento da atividade de ensino. Nesse movimento, questões da realidade dos alunos são mediadas pela instrumentalização dos conteúdos, na perspectiva de desenvolvimento de sua compreensão crítica. Mas não se trata de uma simples transmissão do conteúdo, isso é feito como forma de ultrapassar a aparência, da relação causa e efeito, como compreendiam e foram ampliando no decorrer do processo formativo.

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 compõem o tratamento da água. Esse aprofundamento é para ele adquirir conhecimento e possa intervir 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).

[...] sabemos que nem todas as pessoas têm acesso a todos os nutrientes necessários para o bom funcionamento do corpo humano, pois muitos não possuem condições financeiras que lhes forneçam 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).

Os excertos apresentam, como zona de sentido comum, a compreensão das relações e determinações presentes nas temáticas abordadas na SD. Isso foi possível no processo formativo mediado por categorias teóricas presentes nos fundamentos da EdoC que, articulados à relevância dos conceitos científicos, da instrumentação dos conteúdos escolares na compreensão de problemas presentes na prática social, propiciam o desenvolvimento da atividade de ensino dirigida para a formação humana. Isto é, que os alunos, ao compreenderem a realidade para além da aparência, tenham possibilidade de intervir conscientemente para transformá-la. Essa transformação, por sua vez, só se efetiva no desenvolvimento da consciência dos discentes, como podemos observar nas transcrições a seguir.

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).

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).

As significações 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 essas atividades, ao se constituírem como unidade dialética (Bernardes, 2009). Tal transformação denota a 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 de ensino ultrapassa os limites da apropriação dos conteúdos pelos conteúdos, na direção de sua crítica radical, que significa compreendê-la para além da aparência. No processo de compreensão, é necessário entender as condições objetivas e subjetivas que limitam sua efetivação, como a quantidade elevada de carga horária a se cumprir, a escassez de recursos materiais e os baixos salários. As condições subjetivas dizem respeito à “[...] formação teórica e acadêmica do professor, que vem se apresentando insuficiente” (Basso, 1994, *apud* Asbahr, 2005, p. 115).

No que se refere à relação dialética entre objetividade e subjetividade, é importante entender que as condições objetivas não determinam, de forma absoluta, a realização da atividade de ensino dirigida para a formação humana. Contudo, no caso da formação inicial, é necessário criar as condições subjetivas, o que exige desenvolver processos formativos mediados por uma teoria crítica que ultrapasse os limites das formas hegemônicas de educação, que, ao negar o direito ao conhecimento historicamente produzido, desumanizam.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa que 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 a formação humana. Nessa direção, é importante compreender o papel da apropriação do conhecimento historicamente produzido nesse processo, particularmente, da importância da escola e do ensino.

No processo formativo desenvolvido, isso foi possível ao articular as atividades curriculares da formação inicial na LEdoC às ações e operações realizadas na pesquisa formação onto-crítica. Esse movimento possibilitou uma reorganização de algumas atividades já desenvolvidas no curso, que passaram por uma reorganização da articulação entre o tempo universidade e o tempo comunidade, a partir de princípios da alternância e da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares que integram a área de ciências da natureza. Os resultados do processo formativo, ao serem produzidos na estrutura e nas condições objetivas de funcionamento do curso, abrem possibilidades de estender a experiência para outras práticas educativas de outros docentes.

Dessa forma, as reflexões sobre os resultados da pesquisa analisados neste artigo revelam elementos do desenvolvimento da atividade de ensino dirigida para formação humana. Isso foi possível, ao serem criadas as condições no processo formativo, que passa pela mediação de 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.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; 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 abr. 2021.

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/VKhxJwS5qjimgCrw67mPSch/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2022.

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, p. 235-242, jul. – dez. de 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BEHRING, E. R. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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*. 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: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). 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, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. 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.

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.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. (Org.) Anuário da educação brasileira. São Paulo: Moderna, 2021.

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 [E-book]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica [E-book]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

KOSIC, K. Dialética do concreto. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T. N. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de Ciências: Considerações para a didática e a prática Pedagógica. *Rev. Simbio-Logias*, V. 12, n. 17, p. 103-124, 2020.

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/eriód/article/view/6405>. Acesso em: 17 out. 2021.

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.

LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez 2013. Disponível em: Revista Contrapontos (univali.br). Acesso em: 21 jan. 2022.

LUKÁCS, G. A ontologia do ser social II. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. 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.

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 [E-book]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 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 à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, K.; ENGELS, F. Ideologia Alemã. São Paulo. Boitempo, 2011.

MESZAROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

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.

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. (Orgs.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

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.

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; Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil [E-book]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

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, M. S. A educação do campo e sua institucionalidade: o “fio da navalha” pela criação e institucionalização das licenciaturas em educação do campo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil [E-book]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 233- 249.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RECEBIDO: 31/01/2024

RECEIVED: 31/01/2023

APROVADO: 25/06/2024

APPROVED: 25/06/2024