



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Kátilla Thaiana Stefanés

**A prática docente de egressos e egressas da Educação do Campo/UFSC em tempos de  
pandemia: um olhar a partir dos fundamentos educacionais Freireanos**

Florianópolis

2022

Kátila Thaiana Stefanos

**A prática docente de egressos e egressas da Educação do Campo/ UFSC em tempos de  
pandemia: um olhar a partir dos fundamentos educacionais Freireanos**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção de título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Néli Suzana Quadros Britto.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Juliana Rezende Torres.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Stefanes , Katila Thaiana

A prática docente de egressos e egressas da Educação do Campo/ UFSC em tempos de pandemia : um olhar a partir dos fundamentos educacionais Freireanos / Katila Thaiana Stefanés ; orientador, Néli Suzana Quadros Britto, coorientador, Juliana Rezende Torres, 2022.

158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação do Campo. 3. Escolas do Campo. 4. Ensino remoto. 5. Ciências da Natureza e Matemática. I. Quadros Britto, Néli Suzana. II. Rezende Torres, Juliana. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Kátila Thaiana Stefanés

**A prática docente de egressos e egressas da Educação do Campo/UFSC em tempos de pandemia: um olhar a partir dos fundamentos educacionais Freireanos**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a), Dr.(a) Eloisa Assunção De Melo Lopes Sobrane  
Universidade Federal de Jataí

Prof., Dr. Leandro Duso  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a), Dr.(a) Marina Bazzo de Espíndola  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** da dissertação de mestrado que foi julgada adequada para a obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mariana Brasil Ramos  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a), Dr.(a) Néli Suzana Quadros Britto  
Orientadora

Prof.(a), Dr.(a) Juliana Rezende Torres  
Coorientadora

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado ao meu filho Victor Vinicius, e aos meus irmãos Luana Carla e Mathie Ricardo.

## AGRADECIMENTOS

Sempre tive muita dificuldade em agradecer, mas reconheço a importância da participação de algumas pessoas, sem as quais, essa pesquisa não teria se realizado. Em primeiro lugar, gostaria de pontuar a mim mesma gratidão, essa conquista tem um significado pessoal gigantesco.

Agradeço ao meu filho, pelo qual eu tenho muito amor e orgulho, pela paciência, considerando que, em muitos momentos eu trabalhava na escrita, não podendo ter a atenção totalmente voltada a ele.

Sou grata à minha orientadora e coorientadora, pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa e da escrita, sempre me colocando para frente e me incentivando a melhorar.

Regresso às escolas em que trabalhei durante o ano de 2021 e 2022, que sempre consideraram a importância da formação permanente, permitindo assim, em alguns momentos me ausentar, priorizando o curso de mestrado.

Identificar a importância da ajuda das professoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA), que se fizeram disponíveis para me orientar e sanar dúvidas. Reconheço também meus colegas pesquisadores/as que escutavam e discutiam as suas pesquisas, compartilhando conhecimentos e angústias.

Gratulo a participação dos/as egressos/as, afinal, sem eles/as não seria possível. Considerando que compartilharam comigo a experiência e vivência necessária para a construção desta dissertação.

Reconheço a coordenação e secretariado do PPGECT, sempre disponíveis. Agradeço também ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, minha formação inicial, que me tornou uma profissional dedicada, me proporcionou experiências e amigos inesquecíveis, além de contribuir no processo constante que é buscar ser uma pessoa e professora melhor.

Atualmente agradeço profundamente a minha família, que aturaram meus momentos de mau humor e de total exclusão em detrimento para dedicação a escrita. Também sou grata ao meu namorado, que em todo momento estava reforçando o quanto eu era capaz, sendo assim, um incentivo necessário. Por fim, sou feliz e demonstro gratidão a todas as pessoas que

passaram pela minha vida, durante o período de mestrado, os colegas, educadores, amigos/as, afinal, somos nós seres coletivos!

“[...] Todos os conhecimentos são ‘situados’ (social e historicamente) e, portanto, é inevitável que sejam parciais”. (SARDENBERG, 2002, p. 105).

## RESUMO

No ano de 2020, nos deparamos com uma grande crise na saúde em nível mundial. O patógeno SARS-COV-2, responsável pela síndrome do COVID-19 *COronaVirusDisease* (tradução: Doença do Coronavírus), causou muitos prejuízos, nas mais diversas áreas da vida cotidiana. Logo no início, tivemos aulas canceladas, comércios e linhas de ônibus fechados, e iniciamos o isolamento social, afetando assim, diretamente a vida de trabalhadores/as, o acesso ao lazer e à cultura, além das incontáveis perdas de familiares e conhecidos/as. Enquanto educadoras comprometidas com a qualidade de ensino, ao ver a implementação do Ensino Remoto Emergencial nas instituições, concomitantemente com tudo o que estava acontecendo em esfera mundial, começamos a nos indagar: Como esse processo de escolarização, que era novidade para a maioria das unidades escolares, assim como para os/as profissionais que estão envolvidos nesse processo, poderia afetar a vida de educandos/as e educadores/as? Em que medida os/as egressos/as da Educação do Campo, que teoricamente têm uma formação em uma perspectiva emancipadora, que dialoga com perspectivas de educação que visam a libertação do sujeito e a formação crítica, desenvolveram as suas práticas docente? O ensino remoto pode ter afetado essa prática? A partir disso então, nos propusemos a investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente das/os educadoras/os egressas/os da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso durante o período pandêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, que através de questionários *onlines* e grupo focal, investigou os desafios e potencialidades das práticas pedagógicas dos/as egressos/as, nesse período educacional em tempos de pandemia, a partir da perspectiva Freireana de educação e dos princípios formativos da Educação do Campo, em especial a interdisciplinaridade, trabalho coletivo e a pesquisa, nas áreas explicitadas. O estudo avigora o caráter sindêmico da Covid-19, destacando as desigualdades sociais como um dos principais agravantes da crise, tanto em âmbito geral, quanto no espaço escolar. A partir da realização do grupo focal, como metodologia de coleta de dados, utilizamos os núcleos de significação para organizar os dados colhidos, com o objetivo de responder as questões de pesquisa através da análise dos dados. Foi constatado, então, através do grupo focal três núcleos de significação para posterior análise, sendo esses: (I) Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores; (II) Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica? e (III) A síndrome do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar. Ao final da análise desses núcleos de significação, foi possível identificar que a maioria das problemáticas apresentadas pelos/as egressos/as participantes, eram questões já existentes, relacionadas principalmente as desigualdades sociais, mas que se intensificaram em muito, durante o período pandêmico e ensino remoto emergencial. Também, visamos apontar como a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e a pesquisa poderiam ou não contribuir para a superação desses desafios.

**Palavras-chave:** Educação Libertadora; Realidade escolar na pandemia; Educação do Campo; Escolas do Campo; Ciências da Natureza e Matemática.

## ABSTRACT

In the year 2020, we are faced with a major health crisis worldwide. The SARS-COV-2 pathogen, responsible for the COVID-19 syndemic CORonaVirusDisease (translation: Coronavirus Disease), has caused a lot of damage, in the most diverse areas of everyday life. Right at the beginning, we had classes cancelled, shops and bus lines closed, and we started social isolation, thus directly affecting the lives of workers, access to leisure and culture, in addition to the countless losses of family members and acquaintances. . As educators committed to teaching quality, when we saw the implementation of Emergency Remote Teaching in institutions, concomitantly with everything that was happening worldwide, we began to ask ourselves: How did this schooling process, which was new for most units, schoolchildren, as well as the professionals who are involved in this process, could it affect the lives of students and educators? To what extent did Rural Education graduates, who theoretically have an education in an emancipatory perspective, which dialogues with educational perspectives aimed at liberating the subject and critical training, develop their teaching practices? Could remote teaching have affected this practice? From that point on, we set out to investigate and analyze, from a Freirean perspective, the teaching practice of the educators/graduates from the Field Education at UFSC, area of Natural Sciences and Mathematics, in relation to the fulfillment of the training principles of the course during the pandemic period. This is a qualitative research in education, which, through online questionnaires and a focus group, investigated the challenges and potentialities of the pedagogical practices of graduates, in this educational period in times of pandemic, from the Freirean perspective of education and of the formative principles of Rural Education, in particular interdisciplinarity, collective work and research, in the areas explained. The study reinforces the syndemic character of Covid-19, highlighting social inequalities as one of the main aggravating factors of the crisis, both in general and in the school space. From the realization of the focus group, as a data collection methodology, we used the meaning cores to organize the collected data, with the objective of answering the research questions through data analysis. It was found, then, through the focus group, three core meanings for further analysis, namely: (I) Precariousness of infrastructure and increased working hours of educators; (II) Lack of interest or distance from authentic educational praxis? And (III) The Covid-19 syndemic and its direct influence on the school context. At the end of the analysis of these core meanings, it was possible to identify that most of the problems presented by the participating graduates were already existing issues, mainly related to social inequalities, but which intensified greatly during the pandemic period and teaching emergency remote. Also, we aim to point out how interdisciplinarity, collective work and research could or could not contribute to overcoming these challenges.

**Keywords:** Liberating Education; School reality in the pandemic; Field Education; Field Schools; Natural Sciences and Mathematics.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACNMTM – Área de Ciências da Natureza e Matemática
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAGR – Sistema de Controle Acadêmico da Graduação
- CBTC – Currículo Base do Território Catarinense
- CEB's – Comunidades Eclesiais de Base
- CED – Centro de Ciências de Educação
- CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- CH – Ciências Humanas
- CN e MTM – Ciências da Natureza e Matemática
- CN – Ciências da Natureza
- CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
- CPT – Comissão da Pastoral da Terra
- Ea – Egressa
- EduCampo – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina
- Eo – Egresso
- EPI's – Equipamentos de Proteção Individual
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- FETAESC – Federação de Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina
- GECA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia
- GERED – Gerência Regional de Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituto de Ensino Superior
- LEC – Licenciatura em Educação do Campo
- LEdoC's – Licenciaturas em Educação do Campo
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEC – Ministério da Educação
- MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

MTM – Matemática

MRCs – Movimentos de Reorientações Curriculares

PA – Pedagogia da Alternância

PL – Projeto de Lei

PlanCon-Edu/COVID-19 – Plano de Contingência Escolar para a COVID-19

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SC – Santa Catarina

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESu – Secretaria de Educação Superior

TC – Tempo Comunidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

TU – Tempo Universidade

U.E's – Unidades Escolares

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UPAS – Unidades de Pronto Atendimento à Saúde

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>21</b>
1.1 A CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	22
1.2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
<b>1.2.1 Trabalho como princípio educativo e auto-organização como elemento pedagógico.....</b>	<b>31</b>
<b>1.2.2 Agroecologia como princípio formativo .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.3 Interdisciplinaridade como princípio formativo.....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.4 Luta social, Contexto histórico-crítico e Cultura como princípios formativos</b>	<b>37</b>
1.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC: ÁREA DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	38
<b>1.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC em diálogo com os princípios formativos .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A PRÁXIS AUTÊNTICA DE FREIRE.....</b>	<b>46</b>
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO.....	50
2.2 INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO E PESQUISA .....	53
2.3 EDUCAÇÃO FREIREANA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	58
<b>2.3.1 Ensino de Ciências da Natureza em diálogo com Freire e os princípios formativos da Educação do Campo .....</b>	<b>59</b>

2.3.2	O Ensino de Matemática em diálogo com Freire e as princípios formativos da Educação do Campo.....	65
<b>CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>		
<b>70</b>		
3.1	QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> E O PERFIL DOS/AS RESPONDENTES.....	72
3.2	DIÁLOGO COM O GRUPO FOCAL .....	76
<b>CAPÍTULO 4: PRÁXIS AUTÊNTICA E O ENSINO REMOTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, EM ESCOLAS DO CAMPO, EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>		
<b>83</b>		
4.1	EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA. ....	83
4.1.1	A pandemia de Covid-19: contextualização .....	83
4.1.2	Ensino Remoto em tempos de pandemia e Educação do Campo.....	89
4.2	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE DO GRUPO FOCAL .....	94
4.3	PRÁTICA DOCENTE DOS/AS EGRESSOS/AS DA EDUCAMPO/UFSC – ÁREA CN/MTM, EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANALISANDO OS RESULTADOS ...	96
4.3.1	Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores.....	97
4.3.2	Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica? .....	105
4.3.3	A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar .....	112
4.4	REFLEXÕES QUE CONTRIBUEM PARA A COMPREENSÃO D A TOTALIDADE.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>126</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário online .....</b>		<b>149</b>
<b>APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (MODELO) .....</b>		<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

Primeiramente, pontuamos<sup>1</sup> que não existe uma ciência neutra, pois a mesma é produzida por pessoas que ocupam papéis sociais específicos, de classe, raça e gênero, no contexto cultural de nossa sociedade. Por esse e outros motivos, toda pesquisadora, deve assumir em seu trabalho, o compromisso que a autora Soares (2017, p.1) chama “[...] de uma política responsável para uma ciência que resiste”. Portanto, esboço o contexto dessa pesquisa e o que me leva até essa discussão.

Sou mulher, descendente do povo Caboclo - povo miscigenado -, e feminista, oriunda da classe trabalhadora e que foi mãe muito jovem (aos 16 anos). As relações sociais de gênero se tornam caras para mim, considerando as violências sofridas e presenciadas, o que resulta em estar trabalhando nas pesquisas em um viés feminista, mesmo que de forma indireta.

A minha formação e aproximação com os movimentos sociais, assim como a minha trajetória de vida, não me permitem construir um trabalho que não tenha um olhar sensível para as questões de classe, gênero e raça, pois um trabalho não precisa necessariamente, discorrer sobre a temática raça, mas, por exemplo, marcar posições e visões de mundo que não corroboram com um projeto de branquitude e negligência de determinados povos.

Sou licenciada em Educação do Campo (EduCampo) com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática (CN e MTM) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), curso conquistado pelos movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST)<sup>2</sup>, o que me leva à um comprometimento em relação a luta pela terra e a busca dos direitos de povos marginalizados ao longo da história, relacionando, na medida do possível, com as lutas do campo.

Entrei na EduCampo, no ano de 2014, fazendo parte da turma Contestado, levando esse nome, pelo simples, mas importante motivo, de que o edital daquele ano foi direcionado

---

<sup>1</sup> Utilizaremos nesse trabalho a escrita na primeira pessoa do plural, pois consideramos que uma pesquisa não se dá de forma individual. Será utilizado a primeira pessoa no singular, apenas quando a visão ou o contexto for especificamente da autora.

<sup>2</sup> No entanto, a permanência e o fortalecimento se deve à junção de outros movimentos nacionais como Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG que têm sustentado, por exemplo, a campanha chamada “Marcha das Margaridas”, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local que vão se integrar mais tarde ao Movimento. (MUNARIM, 2008, p. 5).

para aquela região do estado de Santa Catarina. Éramos nós filhos e filhas do Contestado<sup>3</sup> e suas lutas.

Ser uma educadora do campo, não chegou a ser meu sonho pretendido desde menina, mas me encontrei na matriz formativa do curso, do projeto de sociedade e com pessoas maravilhosas que me cercaram nesta longa caminhada, da formação inicial.

Desde que formei em 2019, atuo como professora de matemática, já tendo trabalhado em Florianópolis, Fraiburgo em uma escola agrícola do Campo dentro de um assentamento do MST, em Timbó Grande, e atualmente no distrito de Taquara Verde, município de Caçador, tanto na rede estadual (em todas as cidades mencionadas) quanto na municipal (especificamente em Timbó Grande).

A Educação do Campo, em todos os níveis educacionais, busca uma formação ampla, libertadora e que lute pela construção de uma nova sociedade, pautada na igualdade social. Para a autora Caldart (2009, p. 39) “[...] a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Surgiu, portanto, a partir de muitas lutas dos movimentos sociais do campo e organizações condizentes com suas pautas.

Esse ideário pontuado por Caldart (2009) é reforçado pelo primeiro princípio da Educação do Campo<sup>4</sup>, que nos diz que é necessário, no ambiente educacional, o “[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2012, p. 82). Isso nos embasa para quando iniciarmos nossa docência, olhar nossos/as educandos/as para além de receptores/as de conhecimentos, mas como sujeitos detentores de uma história. Sujeitos esses, que possuem um corpo, uma história, um gênero, que estão inseridos em um contexto cultural e são também detentores de conhecimento, o que vai ao encontro dos escritos de Furlani (2011).

Portanto, a Educação do Campo busca o fazer de uma educação que abrace os aspectos mais amplos de uma formação *omnilateral*, um conceito de grande importância para refletir em torno do problema da educação, a partir de Marx, se referindo a uma ruptura da formação

---

<sup>3</sup> O Contestado foi um conflito armado, que ocorreu entre outubro de 1912 e agosto de 1916, envolvendo caboclos (posseiros e pequenos proprietários de terras) e o exército brasileiro (representantes dos poderes estadual e federal brasileiro), numa região rica em erva-mate e madeira, disputada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina (ANGELO, 2018, n. p).

<sup>4</sup> São cinco os princípios da Educação do Campo, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

unilateral baseada na divisão social do trabalho e no trabalho alienado<sup>5</sup>. Segundo Frigotto (2012) é entendida como uma formação que leva em conta todas as dimensões que constitui a especificidade humana.

Tudo isso me faz refletir, juntamente com minhas orientadoras, sobre a prática docente dos/as egressos/as desse curso, que, como assinalado anteriormente, muito se preocupa com a formação ampla e crítica dos sujeitos. Vivemos, desde 2020, uma pandemia que mudou bruscamente nosso modelo educacional, trazendo à tona o ensino remoto de caráter emergencial (ERE) e o ensino híbrido.

Como ensino remoto, compreendemos a educação, de caráter emergencial e excepcional, durante os primeiros meses da pandemia de Covid-19, onde educadores/as e educandos/as não ocupam o mesmo ambiente físico. Dando-se o processo de escolarização por meio de apostilas impressas e/ou digitais. Uma parte dos autores/as, que estudam sobre o tema, evidenciam:

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como este. (SILVA; SILVA, 2020, p. 11).

Já, a educação híbrida, foi o processo que se iniciou no segundo ano da pandemia, onde se mesclou o aprendizado online e o presencial, e cada Unidade Escolar (U.E) se adaptava a ela conforme sua necessidade e possibilidade. Presenciamos por exemplo, em nosso estado, a construção das escolas polo<sup>6</sup>, que atendiam os educandos/as que não haviam retornado para a sala de aula de forma presencial.

Para aqueles que estavam no espaço escolar, algumas das disciplinas também se davam de forma remota. Por exemplo, em 2021 eu atuava como professora de matemática para o terceiro ano do novo ensino médio, com sete aulas semanais, destas, três se davam no período da manhã, de forma presencial, e as outras quatro, no período da tarde, no formato *online*.

Como educadores/as do campo, da área de Ciências da Natureza e Matemática e considerando nosso compromisso social, que envolve a empatia, responsabilidade social e a

---

<sup>5</sup> A alienação em Marx (2020) é entendida como a relação contraditória do trabalhador como produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive.

<sup>6</sup> Unidade escolar virtual que sediou o atendimento Remoto aos estudantes no período da pandemia.

pesquisa voltada ao contexto histórico e local, se torna impossível ignorar esta situação. Penso ser vital contribuir com pesquisas sobre os impactos que a pandemia, e conseqüentemente o ensino remoto, têm provocado ao ensino de Ciências e Matemática e à vida profissional de educadores/as dessas áreas.

Refletindo acerca da realidade, temos que o acesso aos conteúdos escolares digitais exige o uso de diferentes equipamentos tecnológicos (televisão, celular, computador ou *tablet*) e o acesso à internet com capacidade para conexão e transmissão de dados. Apesar de a internet ser utilizada em 74,9% dos domicílios brasileiros em consonância com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), deve ser considerado que a sua existência nem sempre atende as necessidades do ensino, o que compromete o acesso aos conteúdos.

Especificamente nas áreas rurais, alguns artigos apontam o crescimento do acesso à internet, por exemplo, Ribeiro (2022, n.p), baseado nos dados do IBGE, aponta que “Segundo a pesquisa, em 2021, 74,7% dos domicílios na área rural tinham acesso à internet, um percentual bem mais alto do que os 57,8% registrados em 2019, quando foi realizada essa mesma pesquisa pela última vez”, mas como pontuado, esse acesso nem sempre garante qualidade para os estudos remotos.

Freitas (2018) discute a reforma empresarial da educação, em que procura caracterizar as origens dessas reformas em curso, no Brasil, que foram aceleradas após o *impeachment* de 2016<sup>7</sup>, mostrando que elas são dependentes de uma concepção de educação, baseada na defesa do livre mercado. Com a pandemia do Covid-19, e as recomendações de isolamento social, vemos parte desse projeto imbricado no meio educacional, através do ensino remoto e dos apostilamentos.

Somado a isso temos a substituição de educadores/as pelas famílias, as mudanças na rotina das crianças e adolescentes e a inexistência de ambientes propícios ao estudo em boa parte das residências, sobretudo, entre os mais pobres. Tendo isso em consideração, Freitas (2020, n. p) afirma que “há uma ilusão em alguns setores gerenciais de que se possa – como quem muda um interruptor – transferir para o interior das famílias a continuidade da educação dos filhos que estava em curso nas escolas, bastando para isso tecnologia”.

A Educação do Campo, enquanto Movimento, defende desde suas origens uma educação de qualidade com acesso igualitário a todas as pessoas, essa visão de uma educação

---

<sup>7</sup> Afastamento definitivo de Dilma Rousseff, da Presidência da República, através do *impeachment* em 2016.

*omnilateral* está diretamente expressa em nossa formação EduCampo/UFSC, que tem como objetivo, formar educadores/as de qualidade para as Escolas do Campo (e da cidade também).

Esta pesquisa se dará em conjunto com egressos/as de diferentes turmas da EduCampo/UFSC, que exerceram a docência nesse período de educação pandêmica, dialogando sobre a prática docente e os impactos que esse modelo educacional vem apresentando, no decorrer de 2020/2022, no processo de escolarização e ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto acima, é preciso destacar que, inicialmente a proposição do projeto de mestrado estava vinculado à minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em (STEFANES, 2019), objetivando trabalhar a educação sexual na formação de professores/as da Escola de Educação Básica Machado de Assis, município de Timbó Grande em Santa Catarina, porém, com a pandemia, o projeto e a pesquisa foram se transformando, por conta das explicações pontuadas até agora.

Assim, a presente pesquisa irá discorrer sobre o seguinte problema de investigação: Sob a óptica Freireana, em que medida a prática docente dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Santa Catarina, se manteve comprometida com os princípios formativos do curso durante o período de pandemia? E como questão complementar: De quais formas o compromisso com os princípios formativos da EduCampo/UFSC influenciaram a prática docente de egressos/as, no contexto do ensino remoto?

O objetivo geral de minha pesquisa consiste em “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente das/os educadoras/os egressas/os da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso devido a pandemia”.

O alcance deste objetivo estará pautado sob o referencial teórico de Paulo Freire e os princípios formativos do curso da EduCampo/UFSC, articulado pelos seguintes objetivos específicos:

- Fundamentar e situar a perspectiva formativa da Licenciatura em Educação do Campo – área Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina;
- Articular e discutir a prática docente em Ciências da Natureza e Matemática dos/as egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo/UFSC, à luz dos princípios formativos do curso sob a óptica freireana, relacionando com o contexto da pandemia;

- Analisar os impactos do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, na prática docente em Ciências da Natureza e Matemática dos/as egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo/UFSC, à luz dos princípios formativos do curso sob a óptica freireana.

Em relação à metodologia, essa é uma pesquisa qualitativa em educação, com uma revisão bibliográfica em documentos, como artigos, revistas, livros, Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>8</sup>, além da coleta de dados a partir de um questionário *online* e o desenvolvimento de um grupo focal, em que foi utilizado como método de sistematização dos dados os núcleos de significação proposto por Aguiar e Ozella (2006), para a tabulação e discussão dos resultados de pesquisa.

Sobre a organização do trabalho, foi dividido em quatro capítulos: O capítulo 1, denominado “Educação e escolas do campo a partir dos Movimentos sociais e políticas públicas educacionais”, buscamos discorrer sobre as conquistas da Educação do Campo como movimento educacional, seus princípios formativos, até chegar especificamente na EduCampo/UFSC - área de Ciências da Natureza e Matemática (ACN/MTM).

No segundo capítulo, apresentamos a perspectiva Freireana de educação em diálogo com os princípios formativos do curso, especificamente, trabalho coletivo, interdisciplinaridade e pesquisa. Além de explicar as contribuições da investigação temática, proposta por Freire (1987), no ensino de Ciências de Natureza e Matemática.

O terceiro capítulo consiste basicamente em apresentar reflexões sobre o percurso teórico-metodológico da pesquisa, no qual foi realizada a revisão bibliográfica, a utilização de questionários *onlines*, grupo focal e a sistematização dos núcleos de significação para organizar os resultados de pesquisa e proceder sua análise.

Por fim, no quarto e último capítulo, se realiza a apresentação e discussão dos resultados, visando responder ao problema de pesquisa posto neste trabalho. Para alcançar o pretendido nesse capítulo retomamos o apresentado nos capítulos anteriores, focando o olhar para os núcleos de significação, a partir da práxis autêntica de Freire e dos princípios formativos da EduCampo/UFSC.

---

<sup>8</sup> Apesar de ser Projeto Pedagógico do Curso, entendemos nessa pesquisa que apesar da palavra “político” não compor a nomenclatura do documento, este por sua vez tem sim um cunho político pedagógico.

## **CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

A educação foi negada ao povo do campo, histórica e socialmente, tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil em geral, conforme os apontamentos de Caldart (2009), Paula e Rosa (2017), Santos (2018), etc. Porém muitas organizações sociais, principalmente os Movimentos Sociais do Campo, passaram a lutar por uma educação justa para seu povo e feita pelo seu povo, visando cumprir o que estava garantido pela Constituição de 1988 (CF/88) em Brasil (1988).

A partir da CF/88, a educação passou a ser um direito e um dever de todos/as. O que acabou ocasionando muitas reflexões em torno da garantia ao acesso à educação de qualidade, inclusive para os sujeitos do campo.

Contudo foram 10 anos depois, que consolidou-se as conquistas da educação para o meio rural, em uma perspectiva diferente da que se tinha posta, até aquele momento. Na qual, “a Educação Rural se ancora na concepção de rural subordinado aos interesses do agronegócio, ao urbano como modelo, desconsiderando as peculiaridades do homem<sup>9</sup> do campo” (BATISTA; COSTA; COSTA, 2009, p. 03), enquanto a Educação do Campo busca justiça e igualdade social, através do meio educacional, em uma perspectiva libertadora do sujeito.

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17).

Vale contextualizar aos leitores/as, a diferença entre escolas do campo e escolas urbanas, em uma perspectiva da Educação do Campo. De modo mais geral, as pessoas compreendem a diferença entre escolas do campo e escolas urbanas como sendo simplesmente a questão de localização. Porém, vai além disso, de acordo com Molina e Sá (2012, p. 326) a definição de escolas do campo “[...] nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”.

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, assegura-se o seguinte:

---

<sup>9</sup> Destacamos que como os escritos são de uma época diferente da atual, quando aparece o termo “Homem” compreendemos que o mesmo se refere a humanidade em geral.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, art. 2º, parágrafo único).

Portanto, nos atemos, nesse capítulo, a discorrer sobre as conquistas da Educação do Campo, como movimento educacional, seus princípios formativos, até chegar especificamente na EduCampo/UFSC – área de Ciências da Natureza e Matemática.

## 1.1 A CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O âmbito educacional expressa de forma bastante aparente os interesses das classes dominantes, e no meio rural, esse processo histórico não foi diferente, até começar a surgir discussões que buscassem mudar o contexto vigente.

Portanto, antes de discutirem a Educação no Campo, na perspectiva dos Movimentos Sociais do Campo, haviam alguns ideários relacionados à educação para o meio rural. Por exemplo, a ideia do sujeito do campo como atrasado, “preconceito histórico que herdamos dos tempos do Brasil Colonial e Imperial, do trabalho rural exercido pelos escravos” (ZEFERINO, 2014, p. 05), o que acabou influenciando o modelo educacional para esses sujeitos e que está diretamente ligado ao que Freire (2019) denomina de invasão cultural.

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (FREIRE, 2019, p. 49).

Entre as características das escolas, no meio rural, podemos destacar, de acordo com Zeferino (2014) e Santos (2010), a intenção de manter as pessoas no meio rural, diminuindo assim o aumento da população camponesa nos centros urbanos (pois, isso era considerado um atraso ao desenvolvimento dos grandes centros); a separação do trabalho intelectual e manual, sendo reservado aos rurais, este último; a subordinação dos rurais para as grandes fazendas do agronegócio, proporcionando assim mão de obra. Dessa forma, a intenção política da:

Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população campesina, que, por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo. (SANTOS, 2010, p. 05).

A partir dos anos 1990, e das reivindicações e lutas dos Movimentos Sociais do Campo, começou-se a discutir uma escola que não tornasse os sujeitos dos campos, seres para outros, mas seres para si, conforme os escritos de Freire (1987):

[...] os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p. 03).

A experiência do MST com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, “bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008, p. 59). Há outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, que constituem, hoje, a dinâmica desse Movimento, de forma a destacar:

[...] o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local. (MUNARIM, 2008, p. 5).

A escola do campo pode e deve “ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53). Contextualizar é “[...] é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 56).

A perspectiva da Educação do Campo propõe trazer para o processo pedagógico debates sobre a vida real dos sujeitos locais, trabalhando com temas que tragam relevância para

a aprendizagem e transformação destes sujeitos como construtores do conhecimento assimilado nas escolas.

Não é apenas nas escolas que ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos, mas, muitas vezes é o único lugar onde estudantes têm a possibilidade de discutir, ouvir e falar sobre o conhecimento científico. Portanto, a escola exerce um papel fundamental no ensino-aprendizagem dos/as estudantes para lidar com situações emblemáticas vividas/percebidas.

Para Caldart (2012, p. 259), o fato de a Educação do Campo ser um conceito em construção,

Sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica tem, segundo Caldart (2012), algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

Constitui-se, segundo ela, como (I) luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome; (II) Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes; (III) Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. (IV) Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista; (V) Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; (VI) A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas; (VII) A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores; (VIII) A Educação do Campo, como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado e; (IX) Os educadores e educadoras são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. (CALDART, 2012, p. 263-264. Grifos da autora).

Estas características pontuadas por Caldart (2012) combinam com uma perspectiva libertadora de Educação, como a proposta por Freire (1987), no qual, “o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 100).

Tendo em vista o processo histórico e político pela educação do meio rural, vimos que este tomou mais força e foi se ampliando, em 1997, com o primeiro Encontro Nacional dos/as Educadores/as da Reforma Agrária do MST (I ENERA), realizado em Brasília, no qual foram discutidos problemas da educação dos/as trabalhadores/as do campo. A partir desse evento, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, considerado, por Munarim (2008), como a certidão de nascimento da Educação do Campo, como movimento.

No ano de 1998, no estado de Goiás, em Luziânia, entre os dias 27 e 30 de julho, foi realizada a “Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC)” (CALDART, 2012, n.p), em que foi discutido sobre o modelo educacional vigente, até então no meio rural e como era necessário, se pensar em uma educação específica visando a qualidade no ensino e voltada ao interesse da vida do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Segundo Carvalho, Robaert e Freitas (2015) a partir dessa Conferência se produziu um texto reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas públicas para a Educação do Campo, como um vetor de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Em 2001, foi publicado o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que tinha como assunto principal “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, assim como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, conforme Brasil (2012).

No Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizado no ano de 2002, em Brasília, o termo “Educação Básica do Campo” sofreu uma alteração, passando a ser, a partir daquele momento, Educação **do** Campo. Os movimentos camponeses e sindicais estavam envolvidos na luta mais ampla do que somente por uma educação, pois, conforme Caldart (2012), a Educação do Campo defende uma educação que seja **no e do** campo. Portanto, a escola assume um papel fundamental na vida dos sujeitos do campo.

Entre os marcos normativos da Educação do Campo, destacamos ainda: o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação

Básica do Campo” (BRASIL, 2012, p. 53). Também a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que:

Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. (BRASIL, 2012, p. 57).

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que visa instituir uma “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada [...]” (BRASIL, 2012, p. 73).

E 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, 2012, p. 81).

Concomitantemente, ao ser discutido sobre a necessidade de uma Educação do Campo que considerasse o estudante como sujeito do processo educacional e de direito, foi percebida a necessidade de formar educadores/as aptos/as a contribuir nesse processo, afinal “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 30).

Houve então, a necessidade de formar educadoras/es que conhecessem a realidade e as demandas desses educandos/as, assim como as pautas e bandeiras de luta dessas escolas, contribuindo dessa forma com o avanço na melhoria das escolas do campo e sua realidade local.

Nesse contexto, a “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta” (CALDART, 2012, p. 261). Nesta, explicitamos a proposta da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que “se configurou com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias e Ciências Humanas e Sociais” (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015, p. 4).

Segundo Molina (2015), a exigência por uma política pública, foi pautada desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, porém,

“vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004” (MOLINA, 2015, p. 150).

A implantação dessa política destaca Molina (2015, p. 151), se inicia através de uma experiência piloto no ano de 2006, “com a construção de cursos que foram realizados a partir dos convites efetuados pelo Ministério da Educação, a partir de indicações de instituições universitárias pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo (UFMG; UnB; UFBA e UFS)”<sup>10</sup>. Reforçando o exposto, temos que:

A proposta de um curso de graduação com Licenciatura em Educação do Campo vem sendo implantada desde 2006, por meio de um projeto piloto, em três universidades federais brasileiras que atenderam à proposta formulada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). (UFSC, 2008, p. 04).

Como parte daquela conjuntura, se conquistou, a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado, pelo Movimento da Educação do Campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), - uma política de formação de educadores.

Segundo Molina (2017), nos anos de 2008 e 2009, o MEC lançou mais editais para que outras universidades pudessem ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2012 foram implantados 42 cursos permanentes nas diferentes regiões do país, isso só ocorreu, porque houve muita pressão dos movimentos sociais.

O jornal Giracampo (2015)<sup>11</sup> destacou que, no ano de 2015, havia “37 Instituições Federais de Ensino Superior que ofertavam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 41 cursos”. Carvalho e Silva (2019) apontam a existência de 42 cursos em atividade, em Instituições Federais. O dado mais atual encontrado, diz que:

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) atualmente estão implementadas em mais de 33 IES, com 44 cursos funcionando, visto que algumas universidades o ofertam em mais de um Campus, nos quais, de acordo com dados do Censo de 2018, estão matriculados cerca de sete mil e trezentos educandos, com 585 docentes concursados na Educação Superior para atuar nesta nova modalidade de graduação. (MOLINA, 2021, p. 27).

<sup>10</sup> Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia, e Universidade Federal de Sergipe.

<sup>11</sup> O jornal GiraCampo foi uma iniciativa estudantil, com publicação única no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em 2015, realizado em Laranjeiras do Sul - PR, os dados foram fornecidos pela SECADi, por meio de entrevista.

Importante entender que a proposta de uma graduação voltada para a formação inicial de sujeitos do campo, leva em consideração algumas especificidades, atuando assim com alguns pressupostos, que se diferenciam das demais licenciaturas.

Sául e Muenchen (2020) apontam como as principais especificidades das LEdoC's: a formação por área do conhecimento, a Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade, a Agroecologia, a Sustentabilidade e o Território.

Em relação a formação por área do conhecimento, Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) apontam que:

A formação por áreas de conhecimento visa superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. (FALEIRO; RIBEIRO; FARIAS, 2020, p. 09).

Molina e Sá (2012) pontuam que as Licenciaturas em Educação do Campo se distinguem em quatro áreas do conhecimento, sendo (I) Linguagens; (II) Ciências Humanas e Sociais; (III) Ciências da Natureza e Matemática; e (IV) Ciências Agrárias. Atualmente, em alguns casos, já vem se separando em duas áreas, Ciências da Natureza e Matemática.

A pedagogia da alternância que “tem origem no anseio de agricultores familiares em suas comunidades e no intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida, familiar, comunitária, cultural, de sustentabilidade local” (SANTOS, 2016, p. 03), acaba por contribuir diretamente para o trabalho interdisciplinar.

Em 1935, a primeira escola em regime de alternância, na França, tinha “o objetivo de reunir jovens de diferentes localidades que precisavam trabalhar no campo” (ARAÚJO, 2015, p. 820), podendo haver a interpretação de que a intencionalidade inicial fosse a de manter esses jovens no campo.

A interdisciplinaridade, em um contexto geral, “[...] está atrelada a toda sua organização pela formação por área de conhecimento” (FALEIRO; RIBEIRO; FARIAS, 2020, p. 10), e organizada através da Pedagogia da Alternância.

Ainda, sobre os tópicos “Agroecologia, o Território e a Sustentabilidade também são temas provenientes do Campo e que problematizam o contexto político, histórico e social do Campo” (SÁUL; MUENCHEN, 2020, p. 20).

Em relação a introdução da discussão sobre Agroecologia na Educação do Campo tem-se, a partir da valorização dos ambientes organizados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), “que o movimento social do campo no Brasil incorporou os preceitos da educação popular, e, ao discutir a realidade local dos camponeses e seus modos de produção, deu os primeiros passos na construção do enfoque agroecológico” (SOUSA, 2017, p. 634).

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda quando se tem uma opção libertadora. Nesse caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela. (FREIRE, 2019, p. 23).

A discussão acerca do Território se faz bastante presente nas organizações sociais do campo, que lutam pela terra. Pois, “historicamente o campo vem se constituindo pelo projeto histórico hegemônico como território do agronegócio e negando o campo do território camponês” (BATISTA; VICENTE; MEIRA, 2010, p. 01). A luta dos povos, em busca de um território, se dá desde a época dos/as escravizados/as, que resistiam e ao fugir da demasiada exploração construíram os quilombos, local que podiam expressar sua cultura, e organização social e econômica. Desse mesmo modo, lutam hoje em dia os povos do campo.

Já, a Sustentabilidade, é algo que fica expressamente evidenciado no bojo da Educação do Campo e nas lutas dos Movimentos Sociais do Campo, que visam a construção de uma sociedade mais justa e saudável. “A luta camponesa pela terra por meio dos movimentos sociais camponeses desencadeou a construção teórica política-ideológica de um modelo de educação fundado em princípios e práticas sustentáveis de produção e organização social” (CAMACHO, 2016, p. 54).

Dialogando com as especificidades das Licenciaturas em Educação do Campo, é possível identificar alguns princípios formativos que regem os projetos políticos desses cursos, vejamos de modo mais geral.

## 1.2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreendermos os princípios formativos da Educação do Campo, que fazem parte da formação inicial de educadores/as do campo, é preciso lembrar que “ao contrário da

lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem pautado uma matriz formativa<sup>12</sup> ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano” (MOLINA, 2017, p. 591).

É parte intrínseca dessa matriz a compreensão de que a função docente não é só a socialização dos conhecimentos científicos de determinada área com os educandos, mas a localização dos mesmos conhecimentos no contexto sócio histórico no qual eles vivem, a partir de uma percepção crítica de sua própria realidade e das possibilidades coletivas de intervenção sobre ela, no sentido de sua transformação. (MOLINA, 2017, p. 604).

Considerando os escritos de Verdério e Barros (2020), tendo como ponto de partida a prática educativa do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), destacamos alguns princípios formativos da Educação do Campo. “No que se refere à escola e à educação de maneira geral, o MST propõe a retomada de algumas matrizes formativas fundamentais da vida humana, são elas: trabalho, luta social, cultura, história e organização coletiva” (VERDÉRIO; BARROS, 2020, p. 5).

Como esse não é o único Movimento Social do Campo que constrói a Educação do Campo como movimento educacional, é possível acrescentar alguns princípios formativos, até porque a LEdoC em geral, e a EduCampo/UFSC<sup>13</sup> de forma mais específica, assumem características próprias. Contudo, tais particularidades devem seguir os marcos normativos determinados pelos documentos base que orientam a criação, institucionalização e implantação de todas as LEdoC’s brasileiras, tendo como base, principalmente dois documentos, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 em Brasil (2010), e os marcos normativos da Educação do Campo em Brasil (2012).

As autoras Gaia e Janata (2020) identificam a Agroecologia como um dos princípios formativos, para elas, a Agroecologia contribui no avanço “na transformação das escolas do campo, construindo pilares para acumular conhecimentos e experiências no sentido da superação da exploração do trabalho no campo e dos recursos naturais” (GAIA; JANATA, 2020, n.p).

---

<sup>12</sup> Entendemos nesse trabalho que os princípios formativos formam a matriz formativa da Educação do Campo. Porém, em algumas citações, o que os autores chamam de matriz formativa, se refere ao mesmo que nesse trabalho, denominamos princípio formativo.

<sup>13</sup> Usamos nesse trabalho LEdoC para as Licenciaturas em Educação do Campo em geral, e EduCampo para a Licenciatura específica da UFSC.

No trabalho de Xavier (2016), ele pontua como matriz formativa, para sua análise, “a auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade” (XAVIER, 2016, p. 9).

Elencamos então, os princípios formativos da Educação do Campo: **trabalho coletivo, agroecologia, interdisciplinaridade, auto-organização, luta social, cultura, contexto histórico-crítico**, que estão de acordo com os apontamentos de Xavier (2016), Paula e Rosa (2017), Gaia e Janata (2020), e Verdério e Barros (2020). A seguir, buscamos compreender melhor cada um dos princípios formativos, destacados conforme os autores citados e em conformidade com os documentos oficiais mencionados.

### **1.2.1 Trabalho como princípio educativo e auto-organização como elemento pedagógico**

Parafraseando Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020), nós como seres humanos, somos e fazemos parte da natureza orgânica e inorgânica. O que nos diferencia dos demais animais que são guiados pelo seu instinto, basicamente, é a nossa constituição como seres que “pelo trabalho e pela prévia consciência de suas ações pode criar e modificar suas condições de vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, p. 287).

É a partir do **trabalho** que suprimos nossas necessidades básicas de existência, o comer, beber vestir, ter um teto, além de suprir necessidades culturais, sociais e estéticas, dessa forma, “o trabalho como atividade inerente ao modo humano de produzir a existência é categoria fundante do ser social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, p. 287).

Em consonância com as ideias acima, Engels (2006) pontua o **trabalho** como “condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2006, p. 01).

Temos que “o trabalho é um direito porque é mediante a essa atividade que o ser humano produz a sua existência material e as condições de vida social [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, p. 289). Afinal, como nos lembra Paulo Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44).

Marx (2020) pontua a condição do trabalho como algo que precisa ser considerado de forma independente da forma social determinada, afinal o “trabalho é um processo entre o

homem e a natureza” (MARX, 2020, p. 293), e é esse trabalho, desassociado da ideia capitalista de produção, que está definindo o entendimento de princípio educativo.

É dentro desse sentido de trabalho como condição imperativa da produção da vida humana que deriva a compreensão, em Marx e Engels, do trabalho como direito, como dever de todos, como princípio educativo em sentido amplo e no vínculo orgânico do trabalho socialmente produtivo com a educação escolar. (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, p. 288).

Ciavatta (2009) pontua que quando se trata da argumentação relacionada ao trabalho no espaço escolar, podemos articular “[...] à discussão sobre a politecnia e sua viabilidade social e política no país” (CIAVATTA, 2009, n.p), buscando contrariar a ideia dual do contexto escolar vinculada ao trabalho, em uma perspectiva em que tinha-se a destinação dos filhos dos trabalhadores/as “ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes” (CIAVATTA, 2009, n. p).

Vários autores se debruçaram sobre o tema porque tratava-se de defender uma educação que não tivesse apenas fins assistenciais, moralizantes, como aquelas primeiras escolas. Também que não se limitasse a preparar para o trabalho nas fábricas, a exemplo da iniciativa do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado no governo de Getúlio Vargas, em 1943. Criticava-se, ainda, o tecnicismo voltado ao mercado de trabalho, a adoção do industrialismo pelo sistema das Escolas Técnicas Federais, criado no mesmo período Vargas. (CIAVATTA, 2009, n. p).

Atualmente, algumas discussões pautadas nos estudos de Gramsci, chamam a atenção para o fato de que o modelo politécnico ainda está um tanto quanto distante do que se pretende deste princípio, “desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo” (DORE, 2014, p. 311).

Para Xavier (2016), a matriz formativa pautada pelo trabalho como princípio educativo parte de uma visão marxista do mundo, na qual se considera a formação humana integral. “Nesse sentido, o trabalho faz parte da vida dos sujeitos e precisa ser pensado a partir da escola como educativo” (XAVIER, 2016, p. 86).

O **trabalho como princípio educativo** na escola do campo é “como uma possibilidade de rompimento com os objetivos da escola burguesa, que tem a função da exclusão e submissão dos trabalhadores aos interesses do capital” (PAULA; ROSA, 2017, p. 76). Ainda se tem que “a direção está na relação entre teoria e prática como sustentadora da ação educativa escolar” (VERDÉRIO; BARROS, 2020, p. 06).

Pontuamos ainda, dentro do trabalho como princípio educativo, o **trabalho coletivo**, entendendo que um está imbricado ao outro. Tem-se “o trabalho coletivo como força motriz para a qualificação das relações estabelecidas entre a docência, Escola do Campo e formação de educadores em favor da construção da Escola do Campo” (FERREIRA, 2015, p. 16).

O princípio educativo **auto-organização** acaba sendo compreendido “enquanto elemento pedagógico da Educação do Campo vinculando-o ao trabalho como princípio educativo” (BALDOTTO; MORILA, 2016, p. 40).

Na medida em que as categorias do trabalho educativo adquirem uma nova articulação nos Complexos de Estudo de modo mais ordenado, assegura e recoloca contundentemente, não sem limites, o trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história, em conexão com a agroecologia, as lutas sociais e a auto-organização. (LEITE, 2017, p. 10).

A **auto-organização**, ou a organização coletiva, “propõe a participação dos estudantes e da comunidade na construção da vida escolar de forma democrática, construindo assim uma unidade” (VERDÉRIO; BARROS, 2020, p. 6), o que contribui diretamente para o desenvolvimento do trabalho.

É importante compreender, em acordo com Baldotto e Morila (2016, p. 40), que a auto-organização é um “elemento pedagógico propulsor do protagonismo dos estudantes, vinculado à formação completa desses sujeitos, na perspectiva de uma educação omnilateral”.

Educação Omnilateral, significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Como a escola que defendemos, busca a formação humana ampla e omnilateral, “a auto-organização é, neste sentido, um tempo essencial no processo de formação integral” (BALDOTTO; MORILA, 2016, p. 40).

Em acordo com Ciavatta (2009) e os demais autores citados, reforçamos o caráter formativo do trabalho e da educação como ações humanizadoras, sendo fiel aos pressupostos freireanos, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, na busca da formação omnilateral.

## 1.2.2 Agroecologia como princípio formativo

Segundo Altieri (2012), a agroecologia assume 3 acepções: (I) como teoria crítica ao modelo de agricultura convencional e industrial, proporcionando conceitos e métodos para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável; (II) como prática social em coerência com a teoria agroecológica; e (III) como um movimento social.

Candiotta (2020) sinaliza que, para a agroecologia transformar a agricultura, se faz necessária uma abordagem que considere três aspectos, simultaneamente: a “[...] necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre as relações ecológicas entre as espécies agrícolas domesticadas” (CANDIOTTO, 2020, p. 31), sendo esse o campo científico; no campo prático, sendo indispensável a implementação de novas práticas agrícolas efetivas; e a ocorrência de mudanças sociais, voltada à transformação das relações humanas, vinculadas à alimentação, economia, cultura.

Importante destacar que “os sistemas de produção fundados em princípios agroecológicos são biodiversos, resilientes, eficientes do ponto de vista energético, socialmente justos e constituem os pilares de uma estratégia energética e produtiva fortemente vinculada a noção de soberania alimentar” (ALTIERI, 2012, p. 15).

O educador Paulo Freire reforça essa colocação, relacionada a agricultura em geral, mas que cabe bem nesse contexto ao destacar que não podemos nos limitar “à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização, etc., mas, pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada” (FREIRE, 2019, p. 72), reforçando assim as colocações anteriores.

Conforme explicitado por Sousa (2017), agroecologia e Educação do Campo caminham juntas, desde as primeiras articulações desse movimento educacional, tendo os cursos, experiências e disciplinas ligadas ao desenvolvimento dos conceitos e princípios agroecológicos.

O autor ainda chama a atenção que, para haver a introdução das questões agroecológicas na Educação do Campo, não pode ser “apenas como a introdução de algumas questões isoladas, como uma mudança na nomenclatura das disciplinas ou inserção de ‘tecnologias verdes’. É necessário, no mínimo, construir uma formação com base nas diferentes dimensões da agroecologia” (SOUSA, 2017, p. 637).

Carcaioli, Tonso e Neto (2017) reforçam que a agroecologia pode:

[...] ser utilizada de forma transversal e multidisciplinar, pois permite o estudo e a abordagem de diferentes variáveis, sociais, econômicas e ambientais, porém deve-se tomar o devido cuidado para não tornar a Agroecologia uma simples disciplina ou deixá-la restrita apenas às disciplinas de Ciências da Natureza, pois isso tira o caráter de ciência que ela contém e/ou a restringe apenas às práticas, dando um caráter técnico a ela. (CARCAIOLI; TONSO; NETO, 2017, p. 07).

Em conformidade com esse pensamento, alguns autores/as como Gaia e Janata (2020) e Carcaioli, Tonso e Neto (2017) defendem a agroecologia como princípio formativo da Educação do Campo.

As autoras Gaia e Janata (2020), em consonância com os escritos de Altieri (2012) e Foster (2012), pontuam que “a Agroecologia fortalece a necessária ruptura com o atual sistema vigente que condiciona um modelo de produção agrícola, de educação, de escola” (GAIA; JANATA, 2020, p. 03). O que segue a mesma intenção do trabalho como princípio formativo, ligada à libertação do indivíduo e da classe trabalhadora.

A agroecologia como princípio formativo, consideramos que essa “fortalece a necessária ruptura com o atual sistema vigente que condiciona um modelo de produção agrícola, de educação, de escola” (GAIA; JANATA, 2020, p. 04). E ainda, pode “[...] contribuir para que os/as estudantes possam construir uma síntese sobre a relação da ciência no cotidiano da vida, do trabalho e da escola, na inter-relação entre conhecimento científico e popular” (CARCAIOLI; TONSO; NETO, 2017, p. 06).

Portanto, as potencialidades da agroecologia como constituinte da matriz formativa, se destacam pelo seu viés prático, científico e de mudança social, ligado aos pressupostos da Educação do Campo, facilitando a inserção da abordagem acerca da realidade dos sujeitos do campo, proporcionando o trabalho interdisciplinar.

### **1.2.3 Interdisciplinaridade como princípio formativo**

Nos dias atuais, a interdisciplinaridade tem ganhado mais espaço nas discussões relacionadas à educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (BRASIL, 2018), por exemplo, aparece relacionada às ações envolvendo a comunidade no espaço escolar, como forma de interação e fortalecimento das ações pedagógicas.

No Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), por exemplo, vemos no decorrer do documento, menções a estratégias que possibilitem a efetivação da interdisciplinaridade, como as trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento, “na perspectiva de que o termo interdisciplinaridade se ligue à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos” (SANTA CATARINA, 2020, p. 95).

No entanto, a perspectiva de interdisciplinaridade que pretendemos abordar nesse trabalho, está ligada aos demais princípios da Educação do Campo e dos pressupostos Freireanos. Portanto, é ir além da sua compreensão relacionada aos “[...] processos de interação ou de troca de saberes e de metodologias entre diferentes áreas do conhecimento” (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 15), mas sim, desenvolver esse trabalho com afeto e amor. O afeto dito por Freire (1987) se desenvolve a partir da comunicação dialógica.

A interdisciplinaridade Freireana se torna algo na qual “[...] não há urgência de uma definição única e permanente, mas que a interdisciplinaridade seja entendida como um movimento, uma proposta, uma aposta, uma prática, enfim, uma postura em relação ao conhecimento, sua produção e difusão” (CAVANHÍ; PEREIRA, 2021, p. 147).

Costa e Loureiro (2017) reconhecem “a diversidade social, cultural e o diálogo de saberes como condição para se tratar da questão interdisciplinar” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 112). Freire (1987) aborda em seus escritos, o tema gerador como objeto da interdisciplinaridade, assim descrito em Godinho (2021): “[...] configura como interdisciplinar um objeto de estudo advindo da realidade concreta vivida/percebida, de determinada comunidade escolar investigada” (GODINHO, 2021, p. 29).

A interdisciplinaridade, para Azevedo e Andrade (2007):

[...] tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas. (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 259).

Andreola (2010) pontua a interdisciplinaridade, em Freire, como sendo prática. No âmbito do PPC da EduCampo/UFSC, temos a compreensão que “a produção de conhecimento se faz integrando diferentes campos de estudos” (UFSC, 2008, p. 24), o que vai ao encontro da concepção de interdisciplinaridade, como integrante da matriz formativa.

#### 1.2.4 Luta social, Contexto histórico-crítico e Cultura como princípios formativos

Neste tópico, tratamos de três princípios formativos que dialogam entre si, assim como os demais, seriam esses: luta social, contexto histórico- crítico e cultura.

Sobre o princípio formativo luta social acredito ser importante destacar a superação do modelo social vigente baseado na opressão que é o sistema capitalista e patriarcal, assim como a superação dos preconceitos que estão relacionados ao racismo, machismo, LGBTfobia, xenofobia, entre outros. Verdério e Barros (2020, p. 6) pontuam que “a escola pode contribuir na construção de visão de mundo dos estudantes, mostrando que o ser humano também se forma nas atitudes de inconformismo, não apenas na conformação social, como nos é imposto pela sociedade capitalista”.

Afinal, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 29).

É interessante destacar como o contexto histórico-crítico está diretamente ligado ao processo de luta-social, afinal sem o conhecimento da história, e sem olhar criticamente para isso, não seria possível ter dimensão das opressões vivenciadas que geram a sede pela libertação humana. Liberdade essa que, no sistema atual, se alcança através da luta do povo.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Reforçando essa ideia, destacamos que “[...] se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como ser e se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica” (MST, 2013, p. 19).

Freire (1987) nos lembra, com suas sábias e amorosas palavras que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 22).

Como educadores:

Precisamos intencionalizar na escola: o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão/clareza de projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, seja das sociedades seja de cada ser humano. (MST, 2013, p. 19).

Já a cultura como princípio formativo “coloca-se como possibilidade concreta de crítica à cultura hegemônica capitalista, como domínio sobre as classes sociais” (VERDÉRIO; BARROS, 2020, p. 6), além de se mostrar “[...] como método de organização social, formação política e práxis pedagógica” (SILVA, 2019, p. 42).

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (FREIRE, 1987, p. 86).

Nessa perspectiva de apropriação do contexto cultural, pelas classes dominantes, é de suma importância que os oprimidos, que o povo, esteja sempre munido culturalmente, e inteirado com sua própria cultura, de forma crítica e acolhedora. Afinal, “a ação cultural, ou está, a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 104).

Todos os princípios formativos pontuados dialogam entre si, pois desse modo são fundantes da matriz formativa que rege os marcos formativos apontados como Educação do Campo de fato, em especial aos sujeitos a quem se dirige, quando é apontado o “Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2012, p. 82), seguindo o viés de uma educação e sociedade mais justa e igualitária.

No tópico seguinte, abordamos a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, visando entender as especificidades desse curso em questão, para após analisar seu PPC.

### 1.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC: ÁREA DE CONHECIMENTO CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

A partir das experiências-piloto realizadas em 2006, novos editais foram lançados, com o intuito de se criar novas LEdoC's, em diferentes universidades. Em 2008, foi lançado o Edital nº 2: “[...] SECAD/MEC, para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)” (MUNARIM; HANFF; SCHMIDT, 2021, p.44).

Este foi o edital que permitiu a criação da EduCampo/UFSC, criada em 1 de abril de 2009, conforme Resolução 006 da Câmara de Graduação, tornando aptos os/as estudantes para lecionar nas áreas Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias<sup>14</sup>.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC foi então “regulamentado em maio de 2008, sendo constituído no Centro de Ciências da Educação (CED) e integrando às atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO)” (EDUCAMPO/UFSC, 2015, n.p). Desde sua origem o curso tem estabelecido parcerias junto às organizações e aos Movimentos Sociais do Campo do Estado de Santa Catarina.

O curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, organizando as aulas em Tempos Universidade (TU) e Tempos Comunidade (TC), no qual ocorre a inserção dos estudantes em espaços significativos da sua própria comunidade, sobretudo nas escolas. “A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos” (JESUS, 2011, p. 10).

A EduCampo/UFSC se insere na proposta que considera os sujeitos do campo e seus saberes, constituindo-se a partir das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do campo, que resistiram e lutaram para que esse espaço não fosse compreendido como algo atrasado, mas sim considerando sua importância produtiva, bem como a dos sujeitos que ali vivem. A autora Molina (2017) corrobora com esta ideia ao afirmar que:

[...] essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoC são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, p. 590).

---

<sup>14</sup> Na atualização curricular do curso, aprovada em 2017, as Ciências Agrárias deixaram de fazer parte do processo de formação inicial dos licenciandos/as em EduCampo.

O curso tem uma perspectiva humanista e crítica o qual prevê uma transformação das atuais escolas da sociedade, considerando a “[...] construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz na escola e as questões da vida dos sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores” (CALDART, 2010, p. 129).

Portanto, “nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos” (MOLINA, 2017, p. 591).

As Licenciaturas em Educação do Campo têm sido um espaço capaz de promover processos formativos que estão voltados ao ensino mais humano e amplo, levantando discussões nas disciplinas que colaboram para uma educação mais libertadora, “dentre essas disciplinas, as temáticas de gênero e sexualidade, raça e etnias permitem que os estudantes vivenciem no curso, juntamente com a agroecologia, pautas de luta por uma educação com justiça social e ecológica” (VOREL; TABORDA; GULES, 2020, p. 205).

Uma característica importante da EduCampo/UFSC é a formação nas áreas do Conhecimento de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia, Ciências) e Matemática. O que direciona o olhar do contexto investigativo dessa pesquisa para essas áreas em questão. O trabalho interdisciplinar, segundo Molina (2015) é um dos cinco elementos estruturantes da Licenciatura em questão.

Obviamente, que para dar conta desse processo é necessário que educadores/as estejam em formação constante, o que se consegue como uma formação permanente e continuada, que em uma perspectiva freireana, “constitui-se como princípio e prática da formação capaz de desvelar as ideologias, porque é problematizadora, crítica e busca continuamente uma ação transformadora da realidade” (SOARES, 2020, p. 157).

O processo de ensino-aprendizagem, tanto na área de Ciências da Natureza quanto da Matemática segue uma perspectiva dialógica e humanizadora na Educação do Campo, afinal a prática precisa estar em consonância com a teoria e princípios formativos que regem o curso.

Uma das principais características do ensino de Ciências da Natureza e Matemática vinculadas aos princípios e diretrizes da Educação do Campo, conforme Britto e Silva (2015)

Vincula-se ao pensar e o fazer pedagógico que ultrapasse a fragmentação existente, convencionalmente separando os conteúdos da Física, da Química, da Geologia e da Biologia, e conseqüentemente suas especificidades metodológicas fortemente incorporadas pela cultura escolar, que por sua vez requer amenizar os limites entre esses campos disciplinares, sob a perspectiva de uma visão mais unitária dos conhecimentos. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 768).

Os princípios formativos da Educação do Campo, abordadas no tópico anterior, nos ajudam a ter uma boa dimensão da perspectiva relacionada ao ensino de CN e MTM. A interdisciplinaridade, por exemplo, é um dos diferenciais relacionados ao ensino de Ciências da Natureza convencional, em consonância com as ideias de Sául e Muenchen (2020).

O ensino pautado pelo estudo da realidade através do ensino de CN é um importante fator, e a agroecologia, em conjunto com a interdisciplinaridade, pedagogia da alternância, do trabalho como princípio educativo, facilita em muito esse processo, principalmente quando diz respeito à realidade dos povos do campo. Entendemos que “a agroecologia articula-se com a Educação do Campo, quando tem a dialogicidade como elo de representação da realidade dos educandos, a perspectiva do concreto e de aprendizagens que trazem significados reais no cotidiano dos sujeitos sociais” (CORRÊA *et al.*, 2020, p. 02).

Britto, Silva (2015) e Brick (2017) apresentam a educação dialógica e os temas geradores como potência para se trabalhar o ensino de CN e MTM, pois afinal, a Educação do Campo está diretamente em diálogo com a concepção de educação freireana, apesar de não ser o único viés educacional.

Por corroborarmos as ideias dos autores e autoras que articulam os fundamentos das LEdoC's aos da pedagogia freireana, buscamos, a partir de Britto e Brick (2019), Britto (2015), Britto (2017), entre outros, desenvolver no próximo capítulo um pouco mais sobre as áreas de CN/MTM, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo.

Em consonância com as autoras/es que buscam discutir os princípios formativos que embasam a Educação do Campo, no tópico a seguir estaremos analisando o PPC da EduCampo/UFSC, com a intenção de identificarmos se todos os princípios formativos estão presentes no documento em questão, bem como se foi acrescentado mais algum.

### **1.3.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC em diálogo com os princípios formativos**

Existem, até o momento, três versões do Projeto Político Pedagógico do Curso<sup>15</sup>, da EduCampo/UFSC. Sendo o primeiro arquivo do ano de 2008, um segundo atualizado em 2009 e o mais atual que trata da adaptação curricular de 2017. Serão apresentadas as três versões, considerando que um atualiza o outro.

Até aqui, foram pontuados alguns princípios formativos das LEdoC's, que são basicamente: (I) trabalho/trabalho coletivo, (II) agroecologia, (III) interdisciplinaridade, (IV) auto-organização, (V) luta social, (VI) cultura, (VII) contexto histórico-crítico.

Ao olhar para o PPC da EduCampo/UFSC, pretendemos tomá-lo como referência para explicitar como esse documento oficial dialoga com os princípios formativos pontuados até o momento, e identificar se há outros princípios que não foram pontuados, mas que são relevantes.

Em consonância com Frigotto (2015), entendemos que “o sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem” (FRIGOTTO, 2015, p. 237). É a partir desse pressuposto que se coloca então, o trabalho como princípio educativo, já explicitado anteriormente no texto.

Conforme o PPC da EduCampo/UFSC, atualizado em 2015, “o ser social se constrói não só no meio, nem só de potencialidades inatas ou de determinações abstratas, mas, principalmente, da interação com o meio e com os demais homens através do trabalho” (UFSC, 2015, p. 06), essa passagem vai ao encontro das ideias defendidas por Dore (2014), Frigotto (2015), Netto e Lucena (2015), Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020) e demais autores que defendem essa perspectiva.

A agroecologia se encontra entre os três eixos integradores do curso de Educação do Campo da UFSC, destacamos que “a agroecologia é entendida não como uma doutrina, mas como um enfoque teórico e metodológico que, mobilizando diversas disciplinas científicas, visa estudar, de forma sistêmica os ecossistemas manejados pelo homem para a produção agrícola vegetal e animal” (UFSC, 2015, p. 10).

Além de ser um dos objetivos específicos, no qual consta a necessidade de “Problematizar a questão agrária no Brasil, de forma a promover uma reflexão crítica sobre os

---

<sup>15</sup> Apesar de o documento apresentar o nome de Projeto Pedagógico do Curso, neste trabalho, vamos utilizar o termo Projeto Político Pedagógico, pois é preciso evidenciar e expressar o caráter político-pedagógico que esse documento possui.

projetos de desenvolvimento para o campo, tendo em conta os princípios e os conhecimentos ligados à Agroecologia” (UFSC, 2015, p. 05). Se faz necessária a “formação para a problematização e intervenção no campo, com base nos princípios e técnicas agroecológicas, visando a sustentabilidade” (UFSC, 2009, p. 05).

Sobre o fato de assumir a agroecologia como princípio formativo, as autoras Gaia e Janata (2020) apontam que:

Assumindo-a como matriz formativa, podemos avançar na transformação das escolas do campo, ao mesmo tempo em que construímos pilares para acumular conhecimentos e experiências no sentido da superação da exploração do trabalho no campo e dos recursos naturais. (GAIA; JANATA, 2020, p. 04).

Em relação à interdisciplinaridade, essa por sua vez, também consta nos documentos oficiais da EduCampo/UFSC, dado que um dos objetivos do curso, também é “desenvolver uma abordagem teórico-metodológica pautada pela multidisciplinaridade e interdisciplinaridade entre os campos disciplinares constituintes de uma formação para Educação do Campo na Área de Ciências da Natureza e Matemática” (UFSC, 2015, p. 05).

Além de esperar que o/a egresso/a consiga desenvolver trabalho coletivo e interdisciplinaridade, articulando os conhecimentos de Física, Química, Biologia e Matemática buscando uma “educação emancipatória que requer a articulação entre a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo docente e o estudo da realidade como ponto de partida e de chegada da prática educativa” (UFSC, 2015, p. 06).

Também se entende que “o trabalho docente em escolas do campo implica práticas pedagógicas diferenciadas e com características dessas territorialidades e é com esta perspectiva que se propõe um curso de formação por área de conhecimento e em alternância” (UFSC, 2015, p. 06).

A auto-organização é algo que precisa partir de seus sujeitos, mas se faz necessário que se tenha espaço e tempo que permita que isso se concretize. Uma das competências pedagógicas e políticas previstas no PPC da EduCampo/UFSC, dialoga diretamente com esta perspectiva, ao propor “organização de espaços e tempos escolares que promovam a socialização de conhecimentos, o diálogo entre escola e a vida no campo para a formação *omnilateral* de sujeitos críticos, criativos e auto-organizados” (UFSC, 2015, p. 06).

Sobre a luta social, o documento pontua a “articulação com os movimentos e organizações sociais locais que têm mobilizado pessoas e grupos e buscado alternativas

coletivas para a vida no campo na atualidade” (UFSC, 2009, p. 05). Também está explicitada na justificativa/marco referencial.

É indispensável avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso construir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta educação voltada à realidade e às necessidades do campo. Para isso, são fundamentais três aspectos: manter viva a luta pela educação do campo; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. (UFSC, 2015, p. 07).

A cultura como princípio formativo, está em diálogo com um dos objetivos específicos, que pontua a necessidade de “formar profissionais com uma perspectiva educacional abrangente, motivadores de processos educativos e culturais que articulados ou não à escola promovam a ampliação do universo cultural” (UFSC, 2015, p. 06). O curso visa, através da integração dos conhecimentos socialmente produzidos, o desenvolvimento socioeconômico e cultural de territórios rurais.

Entre um dos cinco princípios orientadores do curso, considera-se o “campo como lugar de produção de saberes e de cultura camponesa, como espaço de desenvolvimento e de atratividade para os/as jovens” (UFSC, 2008, p. 21).

Está pontuado no documento que a existência de uma “relação entre o ensino das Ciências da Natureza e da Matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país” (UFSC, 2009, p. 05). Além de se prever e compreender que são as “atividades Culturais importantes para elevação do padrão cultural dos estudantes” (UFSC, 2009, p. 05).

Pensando no contexto histórico-crítico, destacamos a seguinte afirmação:

Articular os diferentes campos de conhecimento (pedagógico, sociológico, filosófico, agroecológico, econômico, geográfico, histórico, psicológico, popular, antropológico, dentre outros) aos componentes curriculares da Área de Ciências da Natureza - física, química, biologia - e matemática. (UFSC, 2015, p. 05).

O documento também aponta que são necessários “conhecimentos socialmente úteis, o diálogo entre escola e a vida no campo, a formação de sujeitos críticos, criativos, auto-organizados e a formação omnilateral” (UFSC, 2009, p. 05).

Observamos que todos os princípios formativos citados e apresentados no capítulo anterior dialogam com os documentos oficiais da EduCampo/UFSC. No PPC de 2008, ainda

consta entre os cinco princípios que orientam o projeto do curso, “considerar a pesquisa como princípio formativo” (UFSC, 2008, p. 21).

Segundo o documento a integração de ensino e pesquisa permeia e dá direção à formação de educadores/as, de forma dialógica, tanto no tempo comunidade quanto no tempo universidade. Portanto, entendemos como princípios formativos da EduCampo/UFSC, todos os que já foram citados acima e acrescentamos ainda, a pesquisa.

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar a Educação do Campo como um Movimento Educacional em construção e que gira em torno de seus princípios formativos, defendendo uma ideia de sociedade mais justa e mais equânime. Destacamos cada um desses princípios, para compreender melhor, como se dá esse processo de formação de educadores/as do Campo, que, ao nosso ver, está diretamente relacionada com a ideia de práxis autêntica em Freire. Assim, adentramos também, nas especificidades da EduCampo/UFSC - área de Ciências da Natureza e Matemática, que é o curso foco dessa pesquisa.

A partir das colocações partilhadas nesse capítulo, avançamos para o segundo capítulo no diálogo da Educação do Campo e seus princípios formativos com a práxis autêntica de Freire, referencial analítico dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A PRÁXIS AUTÊNTICA DE FREIRE**

Ser educador/a é estar em contato direto com a história de outras pessoas, você se torna parte dela e vice e versa, e é nessa troca de experiências de vida, que se constitui o ato educacional. Furlani (2011, p. 62), no escopo da educação sexual, nos lembra que “todos são sujeitos da História e merecedores de ‘contar’ sua história”, e esse direito se estende para todos os campos de nossa vida.

Ao me tornar educadora, formada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo área Ciências da Natureza e Matemática, cujo os princípios formativos estão diretamente ligados a concepção de mundo, em que todos/as somos sujeitos/as de direitos, e que cada realidade e conhecimento é válida e necessária, destaco os escritos de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que, me proporcionaram a cada leitura e releitura, mais sentido ao papel do/a educador/educando/a, aquele que aprende e ensina durante o processo de ensino-aprendizagem através da práxis autêntica.

A amplitude da obra freireana, bem como sua contribuição em diferentes contextos culturais e em diferentes campos do conhecimento, tem sido destaque em inúmeras publicações efetivadas por estudiosos e interpretes de Paulo Freire, nominado como um dos maiores educadores do século XX. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3524).

Acreditar em uma educação que considere os pressupostos freireanos, é acreditar em uma educação baseada no amor para com a humanidade. Freire (1987) nos chama a atenção para uma educação como prática libertadora, uma educação que liberta e jamais objetifica.

A concepção de educação em Freire, ao nosso ver, está diretamente relacionada com os princípios formativos da Educação do Campo – trabalho/trabalho coletivo, agroecologia, interdisciplinaridade, auto-organização, luta social, cultura, contexto histórico-crítico, conforme os apontamentos de Xavier (2016), Paula e Rosa (2017), Gaia e Janata (2020), e Verdério e Barros (2020) – e a sua intencionalidade para com o projeto de escolarização, vinculada à libertação e criticidade do sujeito do campo.

Costa (2015, p. 72) explicita a concepção de educação para Freire, ao pontuar que “educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana”. Freire (1987) descreve em sua obra, duas concepções de educação: a Educação Bancária e a Educação Libertadora.

A primeira está diretamente ligada ao sistema de opressão da sociedade, na qual, uns dominam e outros são dominados. “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (FREIRE, 1987, p. 24), para que isso ocorra, partimos do princípio de que o conhecimento e a história de alguns, são mais válidas que a de outros, tornando estes “outros”, objetos de uma realidade, e não sujeitos de transformação da mesma.

O termo “educação bancária” consiste na ideia de que, segundo Freire (1987), os/as educandos/as seriam meros receptores, depósitos que guardam e arquivam informações; e os/as educadores/as aqueles/as que depositam o conhecimento, como mestres moldando tábulas rasas. Nesta concepção o conhecimento “[...] é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1987, p. 33); em que o outro é quem precisa conhecer, e o sábio já é conhecedor.

Paulo Freire nos enche de esperança em relação ao processo educacional e a transformação do mundo para melhor, ele deixa isso evidente ao escrever:

[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Inclusive “esperançar” é um de seus conceitos-chave, estando ciente que “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1987, p. 47), afinal o processo de mudança social, é árduo e lento.

Sobre o processo de opressão, Freire destaca em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, que a libertação do oprimido, só se dá através do auto-reconhecimento dos oprimidos como sujeitos detentores de conhecimento, e dispostos a compor sua história. Neste sentido:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (FREIRE, 1987, p. 24).

Para o autor, “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 37). Nesse processo, desumaniza-se as pessoas, buscando-se “[...] inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 1987, p. 37).

O processo educacional, defendido por Freire (1987), que está vinculado à concepção libertadora de educação, se dá no processo contrário, da concepção bancária. É através, do amor para com o próximo, da esperança na humanidade, do diálogo entre os seres, e no processo de transformação do mundo, através da ação e reflexão, chamada pelo autor, de **práxis autêntica**, que se constrói uma educação que liberta. “Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). Entendemos que isso é “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 38).

O educador pontua que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 2019, p. 42-43).

Ao pensarmos o significado de problematização, temos que lembrar em que contexto esse termo aparece, se, no de uma educação libertadora, que é o oposto da educação bancária, - na qual se tem pacotes prontos a serem ensinados, desconsiderando toda a realidade de educandos/as e as comunidades locais -, a problematização vem contrapor esse sistema imposto, vem problematizar a realidade, localizar as contradições sociais e trabalhar conceitos em torno disso.

Nesse contexto, a problematização se volta ao desvelamento da realidade vivida pelos sujeitos/as, mediada pelo diálogo, e que reconhece homens e mulheres como seres históricos, capazes de lutar contra a opressão. Problematizar é procurar entender a realidade se distanciando da mesma, junto com quem a compõe, e apenas o diálogo entre visões de mundo, permite isso.

A educação libertadora para Freire (1987) tende a superar a contradição educador/educando/a, de modo que ambos passam a ocupar o papel, simultaneamente, de

educador/a e de educando/a. Já a educação bancária jamais caminhará para a conscientização dos oprimidos. “Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p. 39).

Portanto, na educação Libertadora defendida por Freire (1987), tanto o/a educador/a assume o papel do educando/a, quanto o educando/a assume o papel de educador/a; estando os dois em constante diálogo, problematização da realidade e construção conjunta do conhecimento. É válido destacar que:

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2019, p. 65).

No arcabouço da educação Libertadora apontamos alguns conceitos importantes para ser ressignificado. Freire (2019), nos chama a atenção para compreender a importância do diálogo. “Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico.” (FREIRE, 2019, p. 51); Ele ainda destaca que “o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado.” (FREIRE, 2019, p. 67). De acordo com suas ideias:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. (FREIRE, 2019, p. 70).

É importante compreender que “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 1987, p. 46). Para Freire (1987), o diálogo não tem a intenção de domesticar, manejar ou impor algo as pessoas, se a relação se dá de tal maneira, já se faz antidialógica.

Portanto, “o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 100).

Esse ideário de educação, proposto por Freire, está em diálogo direto com os pressupostos e princípios da Educação do Campo, que visa caminhar em direção à uma educação que leve em consideração o sujeito do campo, na luta pela sua própria libertação.

## 2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Neste tópico, buscamos apresentar as concepções, princípios e fundamentos da Educação do Campo em diálogo direto com os pressupostos freireanos de educação, para a partir disso, articularmos os princípios formativos da Educação do Campo com os fundamentos educacionais freireanos.

Começamos pontuando que temos como um dos princípios da Educação do Campo “a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade” (BERGAMASCO, 2013, p. 02), o que está em acordo com Freire (1987), que destaca que é “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, [que] os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 52).

Lorenzon e Schuck (2022, p. 05), reforçando o citado acima, acreditam que é um “dos objetivos da educação em uma perspectiva ética e humanista garantir que o homem perceba-se como sujeito capaz, isto é, um sujeito ativo capaz de transformar o mundo no qual está inserido”.

Silva Filho (2014) nos lembra de que a Educação do Campo, pautada pelos movimentos sociais do campo, tem uma proximidade com movimentos contra hegemônicos da sociedade. Freire (1987, p. 29) comunga dessa luta contra hegemônica, em suas palavras, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor”.

Paula e Barbosa (2021, p. 04) acentuam com veemência que “o pensamento freireano é o grande unificador dos diálogos que visam o pensamento crítico e libertador de consciências,

comprometidos com um ensino de Ciências construído com princípios freirianos à luz das exigências teórico-práticas da Educação do Campo”.

Werlang e Pereira (2021) reforçam o que já foi posto, ao salientarem que a Educação do Campo é componente do movimento da educação popular, e estando assim comprometida com as transformações sociais, e formação do sujeito crítico.

Dentre os princípios teóricos e metodológicos da educação do campo que devem orientar as ações das escolas do campo destacam-se: a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção. (BATISTA, 2014, p. 03).

Em relação ao primeiro princípio teórico metodológico, destacado por Batista (2014, p. 03) “a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo”, vai ao encontro da práxis autêntica de Freire (1987) e da educação para libertação, permitindo “pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 1987, p. 41); ainda ao encontro a educação *omnilateral*, na qual “a práxis educativa omnilateral integra os conhecimentos teóricos e práticos” (ESTRELA, 2017, p. 10.133), e também dialogando com os pensamentos e ensinamentos de Paulo Freire.

Outro princípio metodológico destacado por Batista (2014, p. 03), é “o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar”. Freire (1987) deixa expresso em seus escritos, a importância da superação do modelo opressor posto, e da valorização do sujeito como dono de sua própria história. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 22), possibilitando dessa maneira a superação das contradições postas.

Freire (2019) nos diz que:

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda quando se tem uma opção libertadora. Nesse caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela. (FREIRE, 2019, p. 23).

Em relação ao princípio “promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade” (BATISTA, 2014, p. 03), temos em Freire (1987) que, “somente quando os

oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 29).

E por fim, a ideia de “valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção” para Batista (2014, p. 03), pode ser articulada à ideia de que a produção agrícola não pode ser apenas relacionada as técnicas, mas de acordo com Freire (2019, p. 72) “deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada”.

A partir desse breve relato, compreendemos que a Educação do Campo, e automaticamente os princípios formativos que formam a sua matriz formativa, estão em sintonia com os pressupostos educacionais freireanos, cujas concepções educacionais buscam uma educação libertadora, dando voz e vez aos oprimidos.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p. 03).

Silva Filho (2014) acentua que o debate da importância da realidade, do trabalho e da vida prática, acaba impulsionando a geração de conhecimentos, - o que entende como bandeira de luta da Educação do Campo e herança dos ensinamentos de Paulo Freire. Em concordância com essa posição “os pressupostos freireanos para a educação, como a busca de autonomia, da participação, e da crítica, vão ao encontro dos ideais da Educação do Campo” (WERLANG; PEREIRA, 2021, p. 17).

Lorenzon e Schuck (2021, 07), acreditam “que uma Pedagogia Crítica como fundamento da Educação do Campo, além de representar uma possibilidade de emancipação dos sujeitos, é o reconhecimento dos direitos de um grupo social específico”.

Partindo disso, no tópico a seguir abordaremos especificamente os princípios formativos interdisciplinaridade, trabalho e pesquisa, em diálogo com os fundamentos de educação em Freire, voltados à ideia de práxis autêntica no contexto da formação de educadores/as em Educação do Campo. O motivo de escolher esses três princípios, é o fato de dialogarem com excelência um com o outro e com o próprio trabalho, além de ser preciso selecionar categorias analíticas para a realização da análise dos resultados obtidos com a

pesquisa empírica junto aos/as educadores/as do campo egressos/as da EduCampo/UFSC. Em nenhum momento, deixamos de reconhecer os outros princípios mencionados nessa pesquisa.

## 2.2 INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO E PESQUISA

Neste tópico foi escolhido três dos princípios formativos da Educação do Campo trabalhadas no primeiro capítulo que se relacionam com a perspectiva Freireana de educação voltada à práxis autêntica, visando fundamentar a análise da prática docente dos/as egressos/as da Educação do Campo, área de Ciências da Natureza e Matemática, no quarto capítulo. Compreendemos que todos os princípios formativos da Educação do Campo, dialogam com a práxis autêntica de Freire (1987), mas decidimos, filtrá-los, abordando apenas três, na análise.

É fato conhecido que “uma das diversas contribuições das teorias e práticas de Paulo Freire é a noção da interdisciplinaridade” (TOMASSINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 14), cuja percepção se dá principalmente através do desenvolvimento da investigação dos temas geradores e sua metodologia, conforme os escritos de Godinho (2021), tendo “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 55).

Citamos que “seria uma lástima se, depois de investigados [os temas geradores] na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem ‘tratados’, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos” (FREIRE, 1987, p. 74), reforçando assim a ideia de totalidade, do geral, assim como expressa a ideia de interdisciplinaridade.

O autor ainda aponta a existência, significativa, de uma equipe interdisciplinar para a efetuação da investigação temática, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1987, p. 65).

E nesse processo, de investigação temática, que se evidencia os três princípios formativos, tanto a interdisciplinaridade, quanto o trabalho e a própria pesquisa – pontuando que a investigação temática é muito mais, e é preciso tomar cuidado para não reduzir a investigação temática a estes três. Hudler (2015) desenvolveu uma dissertação que aborda o entendimento de “pesquisa” para a Educação do Campo, vinculada principalmente a pedagogia

de alternância, deixando evidente que a investigação temática não se reduz apenas ao processo de pesquisa, porém esse é uma ferramenta importante.

Destacamos aqui os passos da investigação temática em Freire (1987). “Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 56).

Temos que:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 1987, p. 64).

Garrido e Sangiogo (2020, p. 77) apontam que a investigação temática contribui para a definição dos temas geradores, e para esse caminho é necessário verificar fontes secundárias, se fazendo necessário “organizar grupos de conversas informais e visitas para captar as situações significativas da realidade local, considerando o pensamento dos sujeitos”. Seria essa a primeira etapa do processo de investigação temática o **levantamento preliminar**. “Neste sentido é que, desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um que fazer educativo, [dialógico e coletivo]. Como ação cultural” (FREIRE, 1987, p. 66).

A segunda etapa da investigação temática diz respeito à **análise das situações e escolhas das codificações**, em que “a codificação é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação da situação (codificação) à situação concreta mesma em que e com que se encontram” (FREIRE, 1987, p. 62).

Os **diálogos descodificadores** correspondem à terceira etapa do processo, realizada nos **círculos de investigação temática**.

Nas reuniões de análise deste material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns participantes dos “círculos de investigação”. O seu aporte, além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas. É que, tão sujeitos quanto os especialistas, do ato do tratamento destes dados, serão ainda, e por isto mesmo, retificadores e ratificadores da interpretação que fazem estes dos achados da investigação. (FREIRE, 1987, p. 71).

A quarta etapa, a **redução temática**, “consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar os conteúdos programáticos e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas” (TORRES, 2010, p. 30). Ao que Freire (1987, p. 73) agrega que “se a programação educativa é dialógica, isto

significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos ‘temas-dobradiça’”.

A quinta etapa do processo de Investigação Temática, segundo Torres (2010), é o momento em que ocorre o desenvolvimento das atividades educativas planejadas anteriormente, em uma perspectiva problematizadora e dialógica, ao que Freire (1987) denomina **círculo de cultura**. No contexto escolar, esse momento corresponde ao de sala de aula, cujas atividades são desenvolvidas a partir dos **três momentos pedagógicos** (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Nessas cinco etapas da Investigação Temática, fica evidente a interdisciplinaridade em todas elas, pois é realizada por uma equipe interdisciplinar, desenvolvendo temas que estejam relacionados à realidade dos sujeitos locais. “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 1987, p. 57).

O trabalho também está presente em todas as etapas desse processo, afinal é necessário trabalhar coletivamente para dar conta desse fazer educacional. A educação libertadora para Freire (1987) tende a superar a contradição educador-educando, de modo que, a partir disso, os dois passam a ocupar o papel, simultaneamente, de educador/a e educando/a.

Da mesma forma, o papel da pesquisa é fundamental no processo de investigação temática, sem a qual não seria possível realizar todo o processo.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialocidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. [...] Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. (FREIRE, 1987, p. 49).

Torres e Maestrelli (2011) contextualizam, sinteticamente, quais foram as ideias de Freire (1987) em relação à sua perspectiva pedagógica, de modo que, a educação libertadora veio para contrapor o que o pensador chamou de educação bancária; a investigação temática está voltada ao trabalho educacional em torno do tema gerador; a constante luta contra o *status quo*<sup>16</sup>, diz respeito à contradição oprimido-opressor e como a mesma se dá em nosso cotidiano.

---

<sup>16</sup> O estado das coisas.

Assim, a concepção educacional freireana consiste em uma aproximação crítica da realidade, para a superação da desumanização.

Quando começamos a pensar na educação vemos sistemas apostilados, muitas vezes, vindo de fora do país, cujas apostilas eram mais comuns no ensino privado, e agora, vêm se tornando comum nas redes municipais e estaduais, pois, servem de auxiliar para que o/a estudante tenha uma sistematização dos conteúdos e orientam os professores/as no processo de ensino-aprendizagem. Essa é a realidade em que nos encontramos, e essa é a realidade que Freire (1987) e Freitas (2018) criticam.

Esse currículo deixa de considerar o processo da aprendizagem e passa a considerar o produto. E aí devemos sempre nos perguntar, que produto é esse que consideramos? Essa avaliação válida? É esse produto que determina o que o/a educando/a aprendeu? Esse currículo que bate de frente com uma abordagem curricular temática, e que é elaborado no âmbito do que Freire (1987) denomina de educação bancária, transforma o/a educador/a em um executor de manuais, logo, esses transformam seus/suas educandos/as em objetos, - um ciclo alienado e alienante.

Um currículo elaborado por técnicos/as acaba generalizando a educação, o que transforma o processo de ensino-aprendizagem em algo pouco interessante as/os educandos/as e educadores/as. Esse currículo-produto pode ser elaborado de forma alienante, a favor das massas dominantes, legitimando o poder sobre a classe subalterna. Em contraponto a esse currículo-produto, os princípios formativos **cultura** e **contexto histórico-crítico**, podem contribuir, na prática, para que isso seja superado.

Delizoicov (1982; 2008) caracterizou cinco etapas para transpor a dinâmica freireana para o contexto escolar. Em uma abordagem crítico-transformadora; para demonstrar aqui tais etapas, adotamos um exemplar:

[...] (a Educação de Jovens e Adultos – EJA - no âmbito da rede municipal de educação de Chapecó- - SC) (CHAPECÓ, s/d; 2001; 2002), no contexto dos Movimentos de Reorientações Curriculares (MRCs) assessorados por Silva (2004), a partir do qual se deu a reconstituição da dinâmica aí desenvolvida, visando à identificação de atributos da EA em uma perspectiva crítico-transformadora, ao longo da Práxis Organizativa Curricular via Temas Geradores. (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p. 06).

E para isso foram utilizadas cinco etapas, são elas: Levantamento preliminar: faz-se um levantamento da localidade através de conversas informais e entrevistas; esse levantamento corresponde a primeira etapa da investigação temática de Freire.

Análise das situações e escolhas das codificações: a intenção aqui é analisar o que apresenta alguma contradição, isso acontece quando se é analisado o material levantado no primeiro passo.

Diálogos descodificadores: é quando se leva os dados levantados a um grupo maior, e tenta assim identificar se é ou não uma temática significativa, seria um processo de codificação-problematização-descodificação em busca do tema gerador.

Redução temática: essa etapa representa um certo desafio, é aqui que os especialistas vão procurar trabalhar conceitos que cerquem o tema definido; para isso são feitos recortes, um primeiro “é obtido por parâmetros que envolvem a análise sociológica de uma equipe interdisciplinar durante a Investigação Temática, na perspectiva de relacionar as situações significativas com as contradições socioeconômicas presentes na sociedade” (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p. 11). E então um outro “é obtido igualmente por uma equipe interdisciplinar com parâmetros fornecidos pelos paradigmas científicos, durante a Redução Temática” (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p. 11).

Sala de aula: aqui o trabalho se concretiza, com os materiais já prontos e as outras quatro etapas finalizadas. Na etapa de sala de aula, “os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com os outros professores da mesma série” (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p. 12).

Os dois primeiros passos da abordagem temática freireana, que foi reconstituída por Torres e Maestrelli (2011), e apresentado no texto, identificou os princípios a seguir:

Trabalho coletivo e participativo; relação escola-comunidade; investigação-ação em torno da problemática local; problematização das contradições e conflitos (perspectiva crítica e problematizadora); trabalho com temas que emergem da realidade local em sintonia com a dimensão global (consideração da dimensão local/global); consideração dos educandos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. (TORRES, MAESTRELLI, 2011, p. 06).

Na realização da terceira etapa, por exemplo, Torres e Maestrelli (2011, p. 10) localizaram “a perspectiva globalizante de meio ambiente (uma vez que são problematizados e contextualizados os aspectos naturais e sociais do ambiente vivido representados nas situações/contradições sintetizadas nos temas geradores)” entre outros. Assim, a quarta etapa com a seleção dos conceitos estruturantes da temática dá abertura à etapa que é trabalhá-los em sala de aula.

Compreendemos que, a partir da abordagem temática, o “estudo da realidade implica na identificação de contradições que necessitam superação para o desenvolvimento da emancipação, que, no campo, como também na cidade, se dá na superação do capitalismo” (ALBERTON, 2019, p. 50).

A partir dessas reflexões sobre a investigação temática, em sua relação com a interdisciplinaridade, o trabalho e a pesquisa, abordaremos no tópico a seguir, sua relação com a área de Ciências da Natureza e de Matemática.

### 2.3 EDUCAÇÃO FREIREANA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Neste tópico abordamos o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, vinculado aos fundamentos freireanos de educação e aos três princípios formativos que caminham junto com a educação Libertadora e a práxis autêntica defendida por Freire (1987), a interdisciplinaridade, o trabalho e a pesquisa, a fim de voltar o olhar para essas duas áreas do conhecimento, que compõem o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

A área de Ciências da Natureza abrange as disciplinas escolares Física, Biologia, Química (em nível de ensino médio) e Ciências (em nível de ensino fundamental), já a Matemática, além de constituir-se área do conhecimento é também uma disciplina específica (em todos os níveis de ensino).

Moraes (2018) sobreleva que os/as educadores de Ciências da Natureza e Matemática no cenário educacional, ainda seguem o modelo cartesiano de ensino advindo de sua formação inicial como professores, tornando, na maioria das vezes, o ensino destas disciplinas, desinteressante e sem significado, na visão dos educando/as.

O ensino ocorre por meio de transmissão de conteúdos irrelevantes à prática social dos sujeitos, dando-se de forma descontextualizada, fragmentada e dogmática dessas Ciências distanciadas da vida e prática social, e com isso o que prevalece é a ideia de que todas as descobertas científicas estão revestidas de certeza e são a única verdade válida. (MORAES, 2018, p. 38).

Ao considerarmos os estudos de Paiter (2017), no contexto da EduCampo/UFSC ACN/MTM, são indicados “três aspectos que permeiam a compreensão de interdisciplinaridade: a relação de conhecimentos/saberes de diversas disciplinas/áreas; a mudança de postura ou atitude, ação e competência; e o trabalho coletivo” (PAITER, 2017, p.

65). A autora ainda destaca que “não são as disciplinas ou a interdisciplinaridade a centralidade destas licenciaturas, mas sim a realidade concreta, a qual tem em suas entrelinhas inúmeras situações de desigualdade, injustiça e sofrimento” (PAITER, 2017, p. 64).

Em relação ao ideário educacional proposto pela Educação do Campo “ênfatiza-se que sejam desenvolvidos processos educativos por meio de práticas interdisciplinares que envolvam os conhecimentos específicos das ciências de referência, como por exemplo: Física, Química, Biologia e também da Matemática” (PAITER, 2017, p. 48). O que conforme Molina (2014):

Intenciona-se promover ações interdisciplinares do real que contribuam com os educandos do campo para que sejam capazes de localizar, na realidade de suas ações, os diferentes campos do conhecimento científico que podem contribuir para ampliar sua compreensão de determinados fenômenos com os quais se deparam. [...] oportunizando formas e espaços de compreensão que contribuam para construir com os educandos uma visão de totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos. (MOLINA, 2014b, p. 15).

Nos subitens a seguir, abordaremos o ensino de Ciências da Natureza e Matemática e como a abordagem freireana pode dialogar com cada um deles, os três princípios formativos definidos.

### **2.3.1 Ensino de Ciências da Natureza em diálogo com Freire e os princípios formativos da Educação do Campo**

Apresentamos nesse tópico três ideias principais: (I) Como é compreendida a área das Ciências da Natureza na Educação do Campo? (II) Princípios formativos – interdisciplinaridade, trabalho e pesquisa em diálogo com o Ensino de Ciências da Natureza; (III) Educação freireana e o ensino de Ciências da Natureza.

Paiter (2017) ressalta a questão de o ensino de ciências estar direta ou indiretamente ligado à natureza, e em sua transformação pelo ser humano, e que essas discussões têm um importante papel social na própria formação humana, “cabe destacar que, por se tratar de seus condicionantes sociais, à medida que a produção científica avança e seus estudos interferem na natureza, assim como nos seres humanos, seus efeitos transformam a realidade, quando direcionada, sob uma perspectiva humanizadora” (PAITER, 2017, p. 48).

As autoras Britto e Silva (2015) destacam que, durante seus estudos, compreenderam que:

[...] uma realidade complexa só pode ser compreendida e transformada na medida em que é desvelado pelos sujeitos no diálogo com os conhecimentos teórico-científicos provenientes de diversas áreas, o que pressupõe um estudo desta realidade e um olhar interdisciplinar sobre os fenômenos da natureza e todos os aspectos socioeconômicos e culturais que os perpassam. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 768).

Rosa e Paula (2020), em relação ao ensino de ciências na Educação do Campo, pontuam que esse se dá “[...] a partir de uma perspectiva histórica, crítica e de diálogo com os conhecimentos prévios dos sujeitos” (ROSA; PAULA, 2020, p. 12), cuja perspectiva vai diretamente ao encontro dos ensinamentos de Freire (1987), que fala de um processo educativo que se esforce em “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 55), e o que vai ao encontro do princípio formativo do contexto histórico-crítico.

A busca pelo conteúdo programático assinalado por Freire (1987) se refere a esse diálogo franco com a comunidade, em que todos se põem e não se impõe, e a partir do qual emergem os temas de ensino. Um segundo aspecto que convém salientarmos trata-se do viés totalizante e interdisciplinar das aulas de Ciências na Educação do Campo. Ora, os temas geradores exigem o conhecimento de diversas disciplinas para que o estudante tenha uma compreensão adequada da situação considerada. Isso ocorre em razão da natureza dos temas de estudo, os quais se relacionam aos aspectos da vida dos sujeitos, diferentemente das abordagens teórico-conceituais prescritas nos livros didáticos. (PAULA; BARBOSA, 2021, n. p).

Assim como em todas as áreas do conhecimento, mas principalmente relacionada à área de CN, a Educação do Campo defende a não neutralidade do conhecimento, e não há verdade única, assim como defendido por Saffioti (2015). Afinal, conforme Sardenberg (2002), a ciência não está fora da história.

O ensino de ciências assim como a construção do conhecimento científico “[...] não estabelecem suas normas de forma isolada da sociedade, já que é construída por membros da mesma, os quais atuam imersos numa lógica complexa de interesses políticos, econômicos, ideológicos e históricos” (SOUZA; ARTEAGA, 2015, p. 2). As pessoas que ocupam um papel de privilégio social (em sua maioria o homem branco, hétero e ocidental), trazem à tona ideários científicos como verdades absolutas, inclusive para pessoas que ocupam o contexto totalmente diferente do seu.

Portanto, a Educação do Campo, visa um ensino de CN que ajude a:

[...] promover um trabalho com princípios e metodologias que respeite a história de vida de cada estudante, bem como, a história das suas comunidades, objetivando valorizar os conhecimentos prévios, isto é, da experiência de cada educanda/o os conhecimentos populares, ancestrais, tradicionais que são manifestados a partir da

prática social na relação natureza, trabalho e sociedade. (ROSA; PAULA, 2020, p. 11).

Os princípios formativos da Educação do Campo, sem exceções, também são de suma importância, para construir um Ensino de CN, voltado à realidade do sujeito, atendendo uma perspectiva problematizadora.

Em relação à pesquisa, um dos princípios formativos considerados, no fazer científico, por exemplo, é preciso ter em mente que a ciência contextualizada historicamente, é atravessada por posicionamentos machistas/misóginos, racistas e envolto por interesses de uma classe que domina a outra. É preciso pontuar que essa ciência moderna ocidental se edifica nas noções hierárquicas de natureza e cultura, de acordo com Soares (2017), a objetividade e subjetividade, neutralidade e parcialidade, razão e emoção, mente e corpo, eu e o outro, masculino e feminino, sexo e gênero.

Em relação a razão dualista, cartesiana, característica do pensamento iluminista, tal estruturação é baseada em uma lógica binária, construída a partir de pares de opostos, por exemplo: sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo, etc.

Assim, os conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, dentre outros, que estruturam os princípios da Ciência Moderna, foram identificados com o “masculino”, ao passo que os demais termos das dicotomias – objeto, corpo, emoção, subjetividade, imanência, natureza, etc., sobre os quais os primeiros se impõem hierarquicamente – fazem parte do que historicamente se construiu como o “feminino” (LLOYD, 1996). Para as feministas, o ponto chave é que essas dicotomias se constroem, por analogia, com base nas diferenças percebidas entre os sexos e nas desigualdades de gênero.

Gostaríamos de, com esse trabalho, contribuir para algo que a autora Soares (2017, p. 1) chama “[...] de uma política responsável para uma ciência que resiste”. Assim, cabe a nós pesquisadoras/es pensar sobre a ciência e os debates atuais em relação a uma ciência crítica “[...] senão algumas respostas e definições, ao menos uma reflexão em torno das diferentes implicações da crítica à ciência para nossa prática político científica” (SARDENBERG, 2002, p. 90).

Outro aspecto importante é a interdisciplinaridade, esta por sua vez dialoga tanto com os princípios da Educação do Campo, como os princípios da Educação Libertadora proposta por Freire (1987). Tendo que uma das características do ensino de ciências, vinculada à

Educação do Campo, em consonância com Britto e Silva (2015) e Caldart (2015), é a superação da fragmentação do conhecimento, que separa os conteúdos de física, química e biologia, visando aproximar os conhecimentos ditos científicos com o contexto social.

Por muito tempo, o ensino de Ciências da Natureza tinha como papel, em conformidade com Santos e Bessa (2021), acompanhar o crescimento tecnológico da sociedade, e repassar o conhecimento científico de forma dura e muitas vezes descontextualizada, no espaço escolar.

Dificuldades associadas ao ambiente desestimulam professores e alunos, os professores têm grandes dificuldades para ensinar Ciências, faltam equipamentos, ambientes e motivação dos alunos. Dessa forma, um ensino defasado e desestimulante faz com que muitos alunos desistam dos estudos e busquem outras oportunidades, refletindo nos baixos rendimentos observados em avaliações internas e externas. (SANTOS; BESSA, 2021, p. 382).

A Educação do Campo, em seu ensino interdisciplinar, que visa o trabalho coletivo e a pesquisa, levando em consideração a realidade do sujeito, em consonância com os escritos de Freire (1987), busca justamente, contrariar essa problemática posta, tornando o Ensino de Ciências da Natureza mais significativo para os sujeitos do campo.

Em relação à interdisciplinaridade, no Ensino de Ciências da Natureza, Santos (2018) relata a importância da formação inicial de professores, por área do conhecimento, e como isso contribuiria para desenvolver as atividades escolares, de forma interdisciplinar através da pesquisa e do trabalho. Reforçamos que:

[...] o entendimento de que uma realidade complexa só pode ser compreendida e transformada na medida em que é desvelado pelos sujeitos no diálogo com os conhecimentos teórico-científicos provenientes de diversas áreas, o que pressupõe um estudo desta realidade e um olhar interdisciplinar sobre os fenômenos da natureza e todos os aspectos socioeconômicos e culturais que os perpassam. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 768).

Por exemplo, “ao levar em conta essa perspectiva formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, é importante considerar que o trabalho coletivo entre esses docentes deve caminhar no sentido de efetivar uma perspectiva de formação interdisciplinar” (PAITER, 2017, p. 21).

Segundo a autora Paiter (2017), o trabalho coletivo é um dos três aspectos que permeiam a compreensão de interdisciplinaridade, juntamente com outros dois “[...] a relação de conhecimentos/saberes de diversas disciplinas/áreas; a mudança de postura ou atitude, ação

e competência” (PAITER, 2017, p. 65). O trabalho coletivo está diretamente vinculado ao fazer interdisciplinar, e deve ser considerado como uma forma de resistência, no contexto do processo de escolarização.

Pensar o Ensino de Ciências da Natureza em uma perspectiva de Educação Freireana, é pensar “num ensino contra hegemônico mais dialógico, contextualizado e ético-político” (LEITE; FEITOSA, 2022, p. 01).

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

O conhecimento científico, o ensino de CN e o processo educacional, que defendemos nesse trabalho é justamente esse, que nos permita, conhecer a partir do real, o que tem sentido e significado aos educandos, para não nos tornarmos objetos obsoletos de um sistema que oprime e não liberta. Precisamos de uma ciência, ensinada na escola, que nos permita ver através de nossa realidade e além dela. Reforçando essa ideia:

Assim temos o entendimento de que a ação educativa se concretiza pelo diálogo, mediado pela problematização da realidade perpassada por contradições que clamam para serem desveladas e compreendidas pelos estudantes das escolas do campo, para que possam tomar consciência e estabelecer novos olhares sobre a realidade no/do campo, fortalecidos por uma compreensão mais ampliada das transformações sociais para além do contexto local. (BRITTO; SILVA, 2015, p. 770).

Zauith e Hayashi (2013) pontuam que, ainda nos dias atuais, é possível identificar, um ensino de ciências, no contexto escolar, como sendo “a educação bancária da concepção freireana, com a memorização de termos, sistemas e classificações. [...] [que] carrega consigo valores dominantes da tecnologia que têm submetido os interesses humanos àqueles puramente de mercado” (ZAUITH; HAYASHI, 2013, p. 274).

A EduCampo/UFSC não trabalha apenas na perspectiva educacional de Freire, mas é possível constatar, a partir do esboçado até o momento, que muitos de seus princípios formativos e concepções, compartilham dos ideários da Educação Libertadora em Freire (1987).

Dado o fato de que “a educação em um sentido mais amplo tem papel fundamental na formação e constituição dos sujeitos, pois é através dela que nós formamos nossas concepções

de mundo e diante disso ponderamos nossas maneiras de atuar na sociedade” (STOEBERL, 2020, p. 18).

Portanto, se faz necessário “que o Ensino de Ciências Naturais não vá para a sala de aula apenas como uma transposição dos conhecimentos historicamente construídos, mas também para contribuir com a humanização dos sujeitos ao qual se destinam” (STOEBERL, 2020, p. 19).

Pensamento esse, que dialoga diretamente com Freire (1987) e com os princípios formativos apresentados no primeiro capítulo, ao dizer que “a tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 1987, p. 41).

Fazer com que, como educadores/as do Campo, tenhamos a consciência que “[...] nossas práticas podem contribuir para que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos críticos capazes de transformar a sua realidade. O que implica em cultivarmos entre nós mesmos, educadores, uma postura crítica diante da própria realidade” (STOEBERL, 2020, p. 20).

Cunha (2020) nos lembra sobre a importância de olhar para uma questão básica das obras de Paulo Freire, que consiste no amor! Em suas palavras “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 45). Afinal:

Se não formos dialógicos diante alguns de nossos desafios - como superar o trabalho individual dos professores, e aliar os conhecimentos das CN e MAT à questões relevantes na vida das educandas - não alcançaremos a ética necessária para a emancipação daquelas que aprendem. (CUNHA, 2020, p. 66).

Alguns autores apontam ainda a Agroecologia como uma ciência, e que no contexto da área de CN, possui um potencial gigantesco na hora de abordar uma educação dialógica, já que “a agroecologia assume uma postura transdisciplinar, sendo mais do que a união de diferentes atores” (LORENZI, 2022, p. 27), tendo como pano de fundo a pesquisa e o trabalho coletivo, e possibilitando a interdisciplinaridade, além de permitir “trabalhar a realidade de uma forma saudável e sustentável, promovendo a soberania e a segurança alimentar, o respeito a

biodiversidade, saúde do campo e principalmente as relações entre os sujeitos” (CAMPANA, 2020, p. 46).

Por fim, pensar o ensino de ciências a partir da Investigação Temática de Freire, seria uma das formas de trabalhar interdisciplinarmente, coletivamente e baseado no processo de pesquisa, possibilitando assim uma educação libertadora, partindo e chegando na práxis autêntica de Freire.

No tópico a seguir, buscamos explicitar como o ensino de Matemática proposto pela Educação do Campo, dialoga com Freire (1987), e com os princípios formativos interdisciplinaridade, trabalho e pesquisa, buscando alcançar uma educação libertadora.

### **2.3.2 O Ensino de Matemática em diálogo com Freire e as princípios formativos da Educação do Campo**

Iniciamos pontuando que, assim como o ensino de Ciências da Natureza, a “constituição dos saberes matemáticos está intimamente ligada à cultura, pois, assim como o homem, a matemática não se desenvolveu sozinha e isolada ao longo do tempo” (LOPES; ALVES, 2014, p. 321). A maior problemática da Educação Matemática no contexto escolar, também não se difere muito do Ensino de Ciências, contudo, na abordagem dos conteúdos da disciplina Matemática, a falta de contextualização com a realidade dos/as educandos/as acaba se acentuando.

Por exemplo, nos é chamada a atenção que “uma coisa é 4 x 4 na tabuada que deve ser memorizada; outra coisa é 4 x 4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar da memorização mecânica de 4 x 4, impõe-se descobrir sua relação com um quefazer humano” (FREIRE, 2019, p. 66).

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2019, p. 65).

Essa problematização do conhecimento é importantíssima no âmbito de todas as áreas do conhecimento, mas é possível identificar uma maior dificuldade quando se trata de transpor

para o ensino da Matemática, que ainda é vista, hegemonicamente, através do modelo cartesiano de educação.

Botelho e Roseira (2022) pontuam que a Matemática e o seu ensino no contexto escolar, assim como a Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo, não pode ser descontextualizada da realidade dos/as educandos/as.

Consideramos que “partir da realidade de vida das comunidades pode ser uma perspectiva que transversaliza o conhecimento, principalmente no ensino de Matemática, uma disciplina reclamada por sua ‘falta de utilidade e aplicações’ socioculturais” (GAIA; SILVA; PIRES, 2017, p. 11).

Portanto, a educação Matemática na perspectiva da Educação do Campo, deve ser ensinada, em acordo com Lima e Lima (2013), com a intenção da transformação social. Segundo as autoras “para que os conceitos matemáticos adquiram sentido e contribuam efetivamente com a construção da cidadania e emancipação dos/as educando/as, as dimensões política, social e cultural devem ser contempladas no ensino” (LIMA; LIMA, 2013, p. 01).

Monteiro (2020) relata que a Educação do Campo trouxe “discussões sobre a Educação Matemática, incluindo aspectos metodológicos, teóricos e temáticas transversais que constituem as pesquisas na área” (MONTEIRO, 2020, p. 109).

Na intenção de atender os princípios da Educação do Campo, o Ensino da Matemática precisa atender algumas especificidades, como:

- a) Adoção de referências materiais e simbólicas do contexto do campo para o ensino de Matemática no Campo; b) Articulação dos saberes matemáticos informais com os saberes institucionalizados, com a finalidade de proporcionar o diálogo entre a Matemática usada no contexto dos camponeses e a Matemática formal; c) Valorização do território camponês com o intuito de afirmar e legitimar o campo enquanto espaço de produção de saberes. (BOTELHO; ROSEIRA, 2022, p. 09).

É visível, a nós educadores/as que o ensino da Matemática no espaço escolar, apresenta no geral, muitas problemáticas, como alto índice de reprovação dos educandos/as, o desinteresse por parte dos/as alunos/as em aprender a matéria, a dificuldade de compreensão dos conteúdos, etc. A partir disso, alguns estudiosos, como Pântano, Rique e Nascimento (2018), assinalam a interdisciplinaridade, como potencializador do ensino da Matemática, superando assim algumas das dificuldades, senão todas, citadas anteriormente.

Segundo esses autores, “interdisciplinaridade [...] propõe uma melhor compreensão de uma série de matérias, desenvolvendo nesse conjunto a parte matemática, onde entra à

interpretação textual, equações, somáticas, o ato do pensamento teórico e prático, elaborando o seu meio conceitual” (PANTANO; RINQUE; NASCIMENTO, 2018, p. 51).

E como citado no tópico anterior, para desenvolver o processo interdisciplinar, se faz obrigatório o desenvolvimento de outros dois princípios: trabalho e pesquisa. Pois, estas não caminham individualmente e sim em conjunto.

É fato que “a Matemática está integrada à vida em sociedade, fazendo-se extremamente presente no dia a dia, sendo um saber que possui um extenso campo de aplicação” (PASSOS; NICOT, 2021, p. 08), mas como citado, em âmbito escolar, durante o processo de ensino-aprendizagem, parece apenas o compartilhamento de um conhecimento formal, sem contextos e desvinculado do cotidiano.

Passos e Nicot (2021) indicam a interdisciplinaridade como um potencializador para integrar a Matemática a diversas outras áreas de conhecimento, possibilitando assim a desmitificação dessa disciplina e favorecendo a aprendizagem e a compreensão da Matemática.

Em relação à EduCampo/UFSC, alguns trabalhos como o de Bosse (2020), apontam uma certa insuficiência na formação dos/as educadores/as egressos/as do curso, em relação os conteúdos de Matemática, em contrapartida, que a mesma atende as quatro características importantes da formação de um/a professor/a dessa área, sendo “visão do que vem a ser a matemática; visão do que constitui a atividade matemática; visão do que constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à atividade matemática” (BOSSE, 2020, p. 46).

Em contrapartida, Maral (2019) e Malheiros, Forner e Souza (2021), buscam apresentar formas de compreender e ensinar a Matemática no contexto da Educação do Campo, como por exemplo, a etnomatemática, a modelagem matemática e outras práticas que contribuam para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, e que considere os contextos locais.

A modelagem matemática, por exemplo, nada mais é que tentar traduzir uma situação real por meio de linguagem matemática, ou realizar a simulação de sistemas reais, trazendo o conhecimento dessa disciplina para mais próximo de nossa realidade. Como nos lembra Freire (2019), seria traduzir o conhecimento para uma experiência concreta.

É possível aproximar, então a modelagem matemática dos pressupostos da Educação do Campo, pois esta, por sua vez, possibilita “que através das atividades propostas pelo professor que leva em consideração os conhecimentos do cotidiano dos sujeitos, faz com que

os sujeitos percebam a importância e o papel da disciplina no seu cotidiano” (RIBEIRO, 2020, p. 40).

Malheiros, Forner e Souza (2021, p. 18) defendem a modelagem matemática “como um caminho para a promoção de uma educação emancipadora, humanizadora e libertadora, que contribui para a leitura do mundo pela Matemática”.

Amaral (2019) apresenta a etnomatemática como possibilidade de relacionar a Educação do Campo, conhecimentos locais e o conteúdo matemático. A etnomatemática, basicamente, é o conjunto de formas matemáticas que são próprias de grupos culturais específicos, sendo assim, trabalha os conhecimentos matemáticos a partir do contexto de determinada etnia, ou grupo cultural.

A etnomatemática tem por principal objetivo, reconhecer outras formas de pensar. Portanto, entendemos que:

Todo sujeito desenvolve conhecimento no meio em que está inserido e nos coletivos que compartilham sua linguagem, costume, raciocínio, alimentação e crenças, formando assim o que chamamos de cultura. Essa cultura está inserida em seus saberes e fazeres, fazendo com que logo a matemática igualmente precise ser considerada um tipo de conhecimento cultural. (AMARAL, 2019, p. 28).

Tanto a etnomatemática quanto a modelagem matemática, são potenciais para se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação do Campo e dos sujeitos do Campo, partindo do princípio de que uma das principais características destas duas abordagens é a contextualização do conhecimento matemático, algo que as coloca em consonância com a matriz formativa e seus princípios que defendem o compromisso e coerência da Educação do Campo com a realidade, o que está em alinhamento com a perspectiva freireana de Educação.

Afinal, o processo de investigação temática proposta por Freire (1987), consiste no “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 55).

Vemos que, “o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado” (FREIRE, 2019, p. 67), portanto, entendemos que isso abrange também, os conhecimentos relacionados ao Ensino da Matemática.

Se faz necessário mais estudos sobre a matemática com interlocução com Freire e com a Educação do Campo, algo que, por termos um tempo limite, seja necessário aprofundar em estudos e pesquisas futuras.

Como professora de Matemática, constantemente me pergunto, se, minha prática docente, como egressa da Educação do Campo, está alinhada aos princípios formativos do curso. Entendo que, como educadores/as devemos estar em permanente formação, e que a melhoria constante é algo imprescindível em qualquer área da vida. Assim, uma coisa é básica em minha compreensão como educadora e se faz de suma importância: o diálogo e o amor, assim como proposto por Freire (1987).

Afinal, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2019, p. 51), e acredito ser este o aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área do conhecimento.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico e metódico realizado nesse trabalho, para a obtenção dos dados empíricos e para a construção da análise referenciada dos mesmos, pautada pela perspectiva de educação freireana, em consonância com os três princípios formativos da Educação do Campo.

### **CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Em um primeiro momento, pontuamos novamente, a importância da não neutralidade dessa pesquisa, que preza a transformação da realidade pelo conhecimento realizado com os/as oprimidos/as e a partir deles e delas, pois “não há neutralidade em nenhuma ciência [...] todas são fruto de um momento histórico, contendo numerosas conjunturas, cuja intervenção, em qualquer campo do conhecimento, é cristalina” (SAFFIOTI, 2015, p. 42).

Busco a partir da minha caminhada, olhar para as condições da prática docente, buscando, em consonância com Haraway (1995), a objetividade corpórea em uma perspectiva parcial, com a intenção de aproximação a uma visão mais objetiva possível.

Em relação aos processos metodológicos, segundo Saffioti (2015, p. 45), “[...] ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele”, de modo que, em tempos tão difíceis com um problema global que afetou a vida humana de tantas formas, me sinto comprometida em realizar essa pesquisa, deixando outros temas para serem desenvolvidos em períodos menos caóticos.

Esta dissertação foi elaborada a partir de uma abordagem qualitativa em educação, pois “[...] não se preocupa com representatividade numérica apenas, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), particularmente, em relação aos impactos do ensino remoto nas práticas docentes de egressos/as da EduCampo/UFSC - área CN/MTM, sob a óptica de três de seus princípios formativos à luz da concepção educacional freireana.

Um dos problemas dos/as pesquisadores/as é considerar que a realidade concreta de um determinado lugar observado, se resume a um conjunto de dados e fatos, ignorando diversos outros fatores sociais, históricos e culturais. Uma pesquisa sobre determinado contexto, tem como compromisso ir além disso, considerando que “[...] a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 2006, p. 35).

Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa visa principalmente compreender. Segundo a autora, “compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2012, p. 623). Pretendemos com essa pesquisa evidenciar a situação do objetivo geral que é estar com o olhar direcionado para a prática docente de egressos/as da EduCampo/UFSC em tempos de

pandemia, buscando os impactos sofridos, para analisá-los à luz de princípios da EduCampo/UFSC sob a óptica da educação freireana. Para isso será necessário analisar desde a individualidade à singularidade, caminhando para a totalidade.

Quanto aos objetivos de pesquisa, destaco em um primeiro momento a realização de uma pesquisa exploratória, com a intenção de construir uma “[...] maior familiaridade com o problema” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), e depois da obtenção dos dados, uma pesquisa descritivo-analítica.

Sobre os procedimentos de pesquisa adotados, pontuamos a revisão bibliográfica, na qual a utilização de termos-chave, relacionados aos temas envolvidos na pesquisa (Educação do Campo, Educação Freireana, Síndemia, Covid-19, Ensino Remoto, etc.), contribuíram para a escolha de artigos de periódicos científicos, principalmente nas bases de pesquisa (CAPES, FIOCRUZ, UFSC, SCIELO, etc.), e livros.

Para Severino (2013), a revisão bibliográfica constrói-se a partir do registro disponível em pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses. Os textos tornam-se então, as fontes nas quais, pesquisamos os temas pretendidos para desenvolvimento do trabalho. A pesquisa documental, também se faz presente neste trabalho, partindo do pressuposto que também estamos olhando para documentos oficiais, como o PPC da EduCampo/UFSC.

A pesquisa de campo também irá compor esta dissertação, considerando que a mesma se caracteriza pela coleta de dados junto a pessoas, com diferentes recursos. A pesquisa de campo, se dá em dois momentos. Primeiro, através de um questionário online – apêndice A –, um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201), o qual foi encaminhado para os/as egressos/as da EduCampo/UFSC através de e-mail<sup>17</sup>, e de redes sociais (*facebook, instagram, whatsapp e signal*). Em um segundo momento, através da realização de um grupo focal, via plataforma *online google meet*, com um grupo de egressos/as da EduCampo/UFSC.

Para o desenvolvimento dessa parte da pesquisa, que envolve os/as egressos/as da EduCampo/UFSC, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apêndice B –, que foi entregue aos participantes e assinado pelos mesmos.

---

<sup>17</sup> Lista de e-mails dos egressos e egressas foi disponibilizada pela secretaria do curso de Licenciatura em EduCampo/UFSC.

Morgan (1997) define o grupo focal, como sendo uma técnica de pesquisa qualitativa, uma espécie de entrevista em grupo, “seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados” (TRAD, 2009, p. 780). Neste caso em específico, o tópico questionado aos egressos/as, foi em relação à sua prática docente em tempos de pandemia (2020 e 2021).

Nas seções a seguir, descrevemos com mais detalhes os caminhos percorridos em cada etapa da pesquisa.

### 3.1 QUESTIONÁRIO *ONLINE* E O PERFIL DOS/AS RESPONDENTES

Em agosto de 2021, em conjunto com dois colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA) da UFSC, construímos um questionário *online* (apêndice A), com 20 questões, compartilhado com os/as egressos/as da EduCampo/UFSC, para o desenvolvimento de um artigo<sup>18</sup> e das pesquisas de mestrado dos integrantes do grupo. Por conta da persistência da pandemia do Covid-19 toda a coleta dos dados ocorreu de forma virtual. O intuito desse formulário de pesquisa foi obter informações relacionadas a atuação docente e seus desdobramentos.

Analisando então, as respostas obtidas pelo formulário e outros meios, constatamos que a EduCampo/UFSC tem o registro de 147 egressos/as na relação apresentada pelo Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR)<sup>19</sup>, até o momento dessa pesquisa.

Obtivemos um total de 96<sup>20</sup> respostas de um total de 147 egressos/as, o que condiz à 65,31% aproximadamente de respostas obtidas em relação ao público total considerado para a pesquisa – importante considerar que alguns desses egressos se formaram depois da divulgação do questionário, podendo assim terem escolhido não responder, outro fator a ser considerado é que alguns, por trocarem os contatos acabaram não tendo acesso ao mesmo.

---

<sup>18</sup> Ver Janata, Correa e Stefanos (2021). Importante destacar, que por mais que tenha sido olhado o mesmo questionário, para essa pesquisa, a análise dos dados se deu em 2022, havendo assim alterações nos números que foram recolhidos em 2021. Também, como as pesquisas iam para particularidades diferentes, foi analisado respostas em particular para uma e outra.

<sup>19</sup> Mais informações em:

<https://cagr.sistemas.ufsc.br/arvore.xhtml?jsessionid=6B2E630955E5DD23099C62F24F6E82BD?treeid=0#>.

<sup>20</sup> Todos/as os respondentes aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A maioria egressos/as do curso da EduCampo/UFSC, são jovens e mulheres, conforme Janata Corrêa e Stefanês (2021), ocupando a faixa etária entre 20 e 34 anos. Das 96 respostas totais, 68 respondentes são do sexo feminino, condizendo a 71,58% das pessoas pesquisadas.

A atuação destes/as egressos/as, expresso em Janata Corrêa e Stefanês (2021), se dá em 36 municípios brasileiros e em outros 2, no exterior. Os municípios localizados em Santa Catarina, são: Abelardo Luz, Alfredo Wagner, Angelina, Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Braço do Norte, Canoinhas, Concórdia, Florianópolis, Fraiburgo, Garopaba, Grão Pará, Irineópolis, Itaiópolis, Lebon Régis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Orleans, Palhoça, Papanduva, Rio Fortuna, Rio Negrinho, Santa Rosa de Lima, Santa Terezinha, São Bento do Sul, São Bonifácio, São José, São Mateus do Sul, São Miguel do Oeste e Três Barras. Em outros estados, temos ainda Sucupira (Tocantins), Piên (Paraná) e Nova Xavantina (Mato Grosso), São Paulo e Campinas (São Paulo). No Uruguai, temos Canelones e Montevidéu.

Levando em consideração o objetivo da pesquisa de “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente dos/as educadores/as egressos/as da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso, durante o período pandêmico”, foi necessário fazer um recorte referente aos respondentes, levando em consideração: (I) Atuação como docentes durante os anos de 2020/2021; e (II) Atuação na área de Ciências da Natureza e Matemática; (III) Disponibilidade para participação no grupo focal; (IV) Representação de egresso/as de cada turma formada, contabilizando 7 turmas até então.

Portanto, temos o seguinte cenário: Dos/as 96 respondentes, 22 responderam que não atuaram na área da educação. Das 73 pessoas que atuaram na área da educação, 7 delas não atuaram diretamente com a ministração de aulas (destas, duas atuaram como segunda professora, duas como secretárias da escola, duas como auxiliar de sala, e um como professor de laboratório de informática).

Das 67 pessoas que atuaram na docência, 54 atuaram em escolas, que segundo seus entendimentos, são escolas do campo ou recebem sujeitos do campo, as outras 13 disseram que não atuam/atuaram em escolas do campo ou que recebem sujeitos do campo. Temos ainda que, destas 67 pessoas que poderiam contribuir com o andamento da pesquisa por terem atuado como docentes, 63 trabalharam nas áreas do conhecimento de CN e MTM. As outras 4 atuaram em diferentes disciplinas escolares que não integram a Área de CN e MTM, pois já possuíam graduações em outras áreas do conhecimento.

Como a Educação do Campo na área de CN e MTM habilita para se trabalhar em mais de uma disciplina (Física, Química, Biologia, Ciências, Matemáticas, além de outras disciplinas novas que entraram no currículo do novo ensino médio), a maioria destes/as educadores/as já atuaram/atuam em mais de uma disciplina.

Para visualizar esses dados, construímos uma tabela de distribuição de frequências. Na estatística, Duarte (2022) destaca que a distribuição de frequência é um arranjo de valores em que, uma ou mais variáveis tomam em uma amostra, e servem de base para representações gráficas.

**Tabela 1** - Atuação dos/as egressos/as<sup>21</sup> da EduCampo/UFSC, por disciplinas na Área de CN e MTM.

DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
MATEMÁTICA	42	62,69 %
FÍSICA	29	43,28 %
QUÍMICA	25	37,31 %
BIOLOGIA/CIÊNCIAS	39	58,21 %
OUTRAS ÁREAS <sup>22</sup>	23	34,33 %

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao olhar os dados da tabela de frequências se faz necessário considerar o fato de que a maioria dos/as respondentes, atuaram em mais de uma disciplina, alguns inclusive atuaram em todas elas, por isso que a frequência absoluta, que representa quantos egressos/as atuaram em cada disciplina, ao ser somado, ultrapassa os 67 egressos/as que responderam, ultrapassando então os 100%.

Dos 67 educadores que se formaram em Educação do Campo, 42 deles lecionaram na disciplina de Matemática, o que totaliza 62,69% do total. Para chegar a essa frequência relativa, apresentada em porcentagem, realizamos um cálculo simples, que consiste em, dividir o número que representa os egressos/as que atuaram na disciplina de Matemática como professores pelo total da amostra, e multiplicar por 100. Veja o exemplo:

<sup>21</sup> Participantes da pesquisa.

<sup>22</sup> Como mencionado anteriormente, alguns egressos possuíam outras graduações em áreas do conhecimento distintas.

$$\frac{42}{67} = 0,6268656716 \times 100 = 62,68656716 \%$$

*Arredondamos para 62,69%*

Realizamos o mesmo processo com os demais valores, para completar o restante da tabela. Observamos que a disciplina que os/as egressos/as mais atuaram, foi Matemática, seguida da Biologia e Ciências que foram contabilizadas juntas, seguida das disciplinas de Física, Química e outras áreas, respectivamente.

Do total de pessoas, a ser considerada nesse primeiro momento para a pesquisa exploratória, temos 2 pessoas que atuaram na rede privada, uma que atuou tanto na pública quanto na rede privada de educação, 2 que atuaram em uma Organização Não Governamental (ONG) Filantrópica, e uma outra pessoa que já atuou tanto nessa ONG quanto na rede pública, as demais atuaram na rede pública de educação, sendo escolas municipais, estaduais ou federais.

Depois de ter analisado os dados do questionário *online*, com a apresentação de alguns deles neste capítulo metodológico, procedemos de forma a separar um grupo destes/as egressos/as para dialogar acerca do tema da dissertação e obter direcionamentos para a análise dos resultados de pesquisa. No ano de 2021, quando o processo de pesquisa de campo se deu, tínhamos como objetivo que o grupo focal servisse como uma parte exploratória da pesquisa, porém, com o desenvolvimento do trabalho, a análise do diálogo do grupo focal, se tornou o material principal da análise, juntamente com o referencial teórico.

A respeito da seleção dos/as participantes do grupo focal, escolhemos 8 pessoas das 67, no intuito de contemplar quatro homens e quatro mulheres, levando em consideração a paridade de gênero. Também consideramos a importância de ter no mínimo um participante de cada turma formada até o momento da realização do grupo focal, consideramos também a atuação docente dos/as egressos/as, na área CN e MTM, durante o período da pandemia (2020-2021), além da disponibilidade dos/as participantes. Segundo Souza (2019), um grupo focal costuma reunir de 5 a 10 pessoas, o que está de acordo, com o número apontado por Trad (2009), que varia de 6 a 15 participantes. Mostrando que o número definido para esse grupo focal, está em acordo com os referenciais que estudam os grupos focais.

### 3.2 DIÁLOGO COM O GRUPO FOCAL

Os grupos focais consistem, basicamente, no desenvolvimento de entrevistas em grupos, porém esse método de pesquisa vai além.

Os grupos focais apoiam-se no desenvolvimento de entrevistas grupais, porém são mais do que meras entrevistas, cuja preocupação é com as respostas individuais de cada membro do grupo à pergunta de pesquisa. Eles permitem uma interação grupal que faz com que os participantes discutam e manifestem suas opiniões trazendo à tona uma gama de dados (produzidos pela interação) que revelem pontos de consenso e dissenso, fundamentais para dar resposta às indagações da pesquisa. (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 08).

Em relação à pesquisadora, esta assume um papel de moderadora, estando na “posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2002, p. 151).

O uso dos grupos focais está de acordo com a intencionalidade das pessoas pesquisadoras, podendo ser o intuito, de acordo com Gondim (2002) reunir informações necessárias para a tomada de decisão, promover autorreflexão, e ainda pode ser interpretado como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido. No caso dessa pesquisa, seria a exploração acerca da prática docente de egressos/as da EduCampo/UFSC, área de CN e MTM, em tempos de pandemia.

Conforme os escritos de Gondim (2002), podemos dividir os grupos focais em três modalidades, sendo essas: exploratório, clínico e vivencial. Os grupos focais de caráter exploratório “[...] estão centrados na produção de conteúdo; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas ideias” (GONDIM, 2002, p. 152).

A modalidade clínica dos grupos focais, parte da “[...] premissa que muitos comportamentos são desconhecidos pela própria pessoa, daí a importância do julgamento clínico e da observação do outro” (GONDIM, 2002, p. 152), porém nesse caso, está mais voltado à compreensão de crenças e sentimentos das pessoas envolvidas.

Por fim, o grupo focal vivencial, de acordo com Gondim (2002, p. 152), “está ligado aos próprios processos internos do grupo, sendo estes o alvo da análise, neste caso o nível da análise é intergrupal”. Consideramos essa última como sendo a modalidade utilizada nessa pesquisa.

Em acordo com Morgan (1997, apud GONDIM, 2002, p. 152), há três modalidades de grupos focais, porém ele distingue-as de maneira diferente, conforme o autor, apontamos:

a) grupos autorreferentes, usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta de múltiplos métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade.

No caso das modalidades propostas por Morgan (1997, apud GONDIM, 2002, p. 152), consideramos que a opção “grupos autorreferentes, usados como principal fonte de dados”, tem ligação direta com o realizado nessa dissertação.

Em relação à realização do grupo focal, para o desenvolvimento desta pesquisa, apontamos que, por conta da sindemia do Covid-19, o grupo focal não se deu de forma presencial, o que não necessariamente altera os aspectos metodológicos dos grupos focais, pois:

A metodologia aplicada em ambiente on-line, não se diferencia da metodologia de grupo focal presencial em alguns aspectos, em especial quanto ao seu principal objetivo, mas cuidados devem ser tomados em sua aplicação, em especial pelo fato de o ambiente on-line possuir certas restrições em relação ao ambiente natural ou laboratorial. (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 09).

Tanto no grupo focal presencial quanto no *online*, tem-se a experiência em grupo, o apoio entre os membros na hora de refletirem sobre as questões, mas, segundo Abreu, Baldanza e Gondim (2009), os grupos *online* apresentam algumas vantagens em relação aos presenciais, principalmente no que diz respeito a realização em um curto espaço de tempo, a possibilidade de aprofundar a temática e também o não constrangimento entre os/as participantes, fazendo com que se torne possível abordar temas mais polêmicos.

Para além das vantagens citadas, destacamos ainda a “[...] a ausência de custos de deslocamento dos participantes e a facilidade de discussão, ressalta-se a possibilidade de participação de pessoas de áreas geográficas distintas, bastando que tenha um computador com acesso à Internet” (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 09). Estes mesmos autores, ainda pontuam duas desvantagens, uma delas seria a diminuição dos recursos não verbais, e a outra a dificuldade na hora de digitar e utilizar a plataforma utilizada por parte dos/as participantes.

Considerando as colocações de Abreu, Baldanza e Gondim (2009), pontuamos que as etapas para a realização do grupo focal *online*, não diferem do formato presencial, o que consiste basicamente em cinco etapas:

I) definição do escopo - o que se quer explorar no grupo; II) seleção dos participantes do grupo, a serem recrutados geralmente via salas de chat ou listas de discussão; III) elaboração do roteiro para a dinâmica da discussão grupal (realizado por um moderador experiente, juntamente com o pesquisador); IV) realização da dinâmica de forma estruturada, registrando todo o processo; e V) tabulação e análise das informações obtidas. (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 13).

Para dar conta da etapa I, pontuada pelos autores, que seria a definição do escopo da pesquisa geral, tivemos como foco “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente dos/as educadores/as e egressos/as da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso durante o período pandêmico”, portanto, cada etapa, precisa dialogar com esse objetivo.

Na etapa II, sobre a seleção dos/as participantes do grupo, foram escolhidas 8 pessoas, no intuito de contemplar quatro homens e quatro mulheres. Outro critério foi ter representante de todas as turmas formadas até o momento da realização do questionário, que eram 7 turmas (a turma de Alfredo Wagner, ainda não havia colado grau no período da definição do público-alvo); também foi olhado para a atuação docente dos/as egressos/as, na área CN e MTM, durante o período da pandemia (2020-2021).

Na etapa III, no que diz respeito à elaboração de um roteiro, foram definidos dois momentos. O primeiro momento voltado à apresentação da pesquisadora, da pesquisa e dos objetivos do grupo focal, juntamente com a apresentação das pessoas presentes na sala *online*; na sequência, a ênfase foi a apresentação da questão problematizadora “Que impactos a pandemia trouxe para a sua prática docente, considerando a sua área de atuação (CN e MTM)?”. Como o grupo focal era para ter sido exploratório, deixamos a questão bem ampla e aberta, o que pode ter deixado alguns pontos específicos de lado.

Para a realização da IV etapa, foi feito contato por *e-mail* e *whatsapp*, para fechamento de dia e horário com a disponibilidade da maioria, foi criado um *doodle*<sup>23</sup>, contendo as possibilidades da pesquisadora, para ser assinalado pelos participantes convidados, para facilitar a escolha da data.

---

<sup>23</sup> Ferramenta gratuita de agendamento de reuniões online. Disponível em: [https://doodle.com/pt\\_BR/marcar-reuniao](https://doodle.com/pt_BR/marcar-reuniao).

Das oito pessoas convidadas, sete confirmaram participação via *whatsapp*, mas no dia da realização do grupo focal se fizeram presentes cinco egressos/as. O encontro aconteceu em uma segunda-feira, às 19 horas (horário de Brasília), a data se estabeleceu a partir da disponibilidade das sete pessoas que confirmaram através do *Doodle*, a saber: setembro de 2021. O grupo focal foi gravado, e teve 1 hora e 38 minutos de duração.

A partir das questões do questionário *online*, citado neste capítulo, que foi realizado com egressos/as da EduCampo/UFSC, destacamos o perfil dos/as egressos/as participantes do grupo focal. Na coluna “representação do/a participante” criamos uma sigla: Egressa (Ea), egresso (Eo), turma (T), e o número significa de qual turma é. Por exemplo egressa da turma 1 (EaT1).

**Quadro 1** – Perfil das pessoas participantes do grupo focal

<b>Representação do/a participante</b>	<b>Município de atuação</b>	<b>Disciplina de atuação</b>	<b>Rede de atuação</b>	<b>Tipo de escola</b>
EaT5	Fraiburgo	Química	Pública estadual	Escola do Campo
EoT5	Brunópolis e Florianópolis	Ciências e química	Pública estadual	Escola estadual que recebe sujeitos do campo
EoT4	Florianópolis	Física e matemática	Privada	Escola particular não recebe alunos do campo
EaT7	Rio Negrinho	Biologia e estudos orientados	Pública estadual	Escola do campo
EaT4	Santa Rosa de Lima e Palhoça	Ciências e Matemática	Pública estadual	Escola polo <sup>24</sup>

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar no quadro que trata do “perfil das pessoas participantes do grupo focal”, apesar de ser um número pequeno de egressos/as (dentro do previsto pelos grupos focais), se tem uma diversidade bastante ampla. Com esses/as cinco sujeitos/as, conseguimos dar conta de dialogar com educadores/as que atuavam, na época da pandemia (2020-2021), nas cinco disciplinas que a EduCampo/UFSC habilita (Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências), alcançamos também escolas públicas e privadas, além de escolas que atendem estudantes do Campo e da cidade.

<sup>24</sup> Unidade escolar virtual que sediou o atendimento Remoto aos estudantes no período da pandemia.

A etapa V dos grupos focais, conforme Abreu, Baldanza e Gondim (2009), que consiste na tabulação e análise das informações obtidas, sistematizamos as falas e impressões obtidas durante o grupo focal, realizado em 2021, através de núcleos de significação.

Sobre os núcleos de significação, pode ser entendido como um “[...] recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60), utilizado como “instrumento de análise e interpretação em pesquisa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). Pommer e Pommer (2014, p. 15) consideram “que os núcleos se constituem em possíveis momentos de fechamento com relação a ideias centrais que podem ser expostas e, assim, nortear caminhos”.

Para a utilização dos núcleos de significação como método de análise, Aguiar e Ozella (2006) pontuam a entrevista como um rico instrumento de coleta de dados, mas ainda colocam outras possibilidades, como “relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, auto confrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229). Consideramos que o grupo focal como método de coleta de dados, também seja uma opção.

Sobre os procedimentos para análise através dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006) destacam alguns passos importantes a serem cumpridos:

- (I) Leitura flutuante e organização do material com a intenção de destacar os pré-indicadores, segundo eles, a palavra com significado é a primeira unidade a ser destacada. “Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
- (II) Sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos, que se dará a partir de uma segunda leitura e junção dos pré-indicadores. Para os autores, “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
- (III) Construção e análise dos *núcleos de significação*, que se dá após o processo de aglutinação e da sistematização dos indicadores, partindo assim para o processo de nomeação dos núcleos.

Uma sugestão para a nomeação dos núcleos é extrair da própria fala do informante uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o

movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

- (IV) Por último, se tem a análise dos núcleos, ela se dá “[...] por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232).

Destacamos que “o levantamento e organização dos núcleos de significação já constitui um momento de análise, pois o ato de “recortar” é realizado a partir dos critérios propostos pelo pesquisador, e esses critérios são sempre escolhidos em função dos objetivos da pesquisa” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 238)

Buscando dar conta dos três primeiros passos referentes à construção dos núcleos de significação, construímos um quadro com os pré-indicadores, indicadores e nomeação dos núcleos, para posterior análise.

**Quadro 2** – Núcleos de significação.

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de significação</b>
Não acesso à internet de qualidade	Precarização da infraestrutura	Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores
Falta de aparelhos eletrônicos (celulares, computadores, <i>tablets</i> )		
Falta de espaços aptos a receberem novamente os educandos na escola e profissionais da área		
Responsabilidade dos/as educadores de ciências/biologia	Aumento da jornada de trabalho dos/as educadores	
Detalhamento dos conteúdos das apostilas		
Muitos canais de oferta do ensino		
Adaptação das propostas de ensino		

Adaptação da proposta pedagógica		
Triplo planejamento		
Aumento da burocracia		
Falta de interação estudantes-professores	(Des)conhecimento da realidade dos estudantes	Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica?
Contato com as famílias		
Aulas a distância		
Desconhecimento da realidade do aluno/a		
Apostilas devolvidas em branco	Dificuldade do ensino-aprendizagem	
Atraso das atividades <i>onlines</i>		
Estabelecer rotina de estudo		
Saúde mental de educadores, familiares e educandos/as	Questões psicossociais e econômicas que afetam diretamente a prática educacional	A pandemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar
Fome/vulnerabilidade		
Medo da contaminação pelo vírus		
Medo da morte		

**Fonte:** Elaboração própria.

Na tabela acima, apresentamos os núcleos de significação extraídos a partir das falas dos/as egressos/as que participaram do grupo focal, no quarto capítulo estaremos construindo a análise dos dados obtidos.

## **CAPÍTULO 4: PRÁXIS AUTÊNTICA E O ENSINO REMOTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, EM ESCOLAS DO CAMPO, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Neste capítulo, estaremos retomando os conceitos abordados e os dados recolhidos apresentando a etapa V dos grupos focais, destacado por Abreu, Baldanza e Gondim (2009), que consiste na análise das informações obtidas, a fim de dar conta do objetivo proposto “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente dos/as educadores/as egressos/as da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso, durante o período pandêmico”, construindo a análise da pesquisa.

Como tópicos deste capítulo, apresentamos: (I) Educação e escolas do campo frente aos desafios do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: o ensino de Ciências da Natureza e Matemática – (a fim de evidenciar o contexto em que se dá a pesquisa); (II) núcleos de significação: análise do grupo focal e, por fim, (III) Análise dos limites e potencialidades da efetivação dos princípios formativos da Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática, em tempos de pandemia, sob a óptica da Educação Libertadora de Freire.

### **4.1 EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.**

Este trabalho não se preocupa em trazer dados relacionados à disseminação, prevenção e tratamento da Covid-19, pois compreendemos que já há materiais na área da saúde que supram essa necessidade. O enfoque, portanto, consiste em passar brevemente pelo histórico da pandemia, uma análise crítica desta como sindemia, e se ater aos prejuízos que o ensino remoto pode ter causado na área da educação em geral, com foco nas questões da pandemia relacionadas às escolas e Educação do Campo.

#### **4.1.1 A pandemia de Covid-19: contextualização**

Hodiernamente, o Sars-Cov-2 tem tomado a atenção das mais diversas áreas de estudos e análises. O vírus que causa a doença *COronaVirusDisease*(COVID-19), traduzido como doença do Coronavírus, tem causado incontáveis mortes, prejuízos sociais, educacionais, econômicos, afetando direta e principalmente a classe operária de nosso país. Os casos se iniciaram em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. De acordo com Wu *et al.* (2020), a situação foi divulgada inicialmente por autoridades médicas, como uma pneumonia de origem desconhecida.

Mas, foi apenas em 30 de janeiro de 2020, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) “declarou o CoVID-19 como uma ‘emergência de saúde pública de importância internacional’” (WU *et al.*, 2020, p. 45).

Em novembro de 2022, já ultrapassamos os 6,62 milhões de mortos por essa doença. Sendo o Brasil um dos países com mais mortes por Covid-19 do mundo. Atualmente ainda, nos encontramos sob ameaça de uma nova onda do Vírus, como alertado por Cofen (2022).

Barreto *et al.* (2020, p. 2) trazem o fato de que a insuficiência de conhecimento científico sobre o novo Coronavírus no início da pandemia, assim como “sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis” geraram muitas incertezas e controvérsias referente à escolha das estratégias mais qualificadas a serem utilizadas para o enfrentamento da pandemia.

No Brasil, temos ainda outros desafios que se somam às problemáticas do Covid-19, já que vivemos em um contexto de altíssima desigualdade social e demográfica, “com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso constante à água, em situação de aglomeração e com alta prevalência de doenças crônicas” (BARRETO *et al.*, 2020, p. 2).

Pacífico, Cadore e Hoepers (2020) sistematizam duas hipóteses relacionadas à transmissão do Coronavírus para o ser humano, sendo: (I) “transmissão direta do vírus do animal selvagem para os humanos” e (II) “transmissão indireta do vírus do animal selvagem para animais domesticados (possíveis hospedeiros intermediários) e, destes, para os humanos” (PACÍFICO; CADORE; HOEPERS; 2020, p. 82).

Até o presente momento, seis Coronavírus humano (HCoV) foram identificados, incluindo os alfa-CoVs HCoV-NL63 e HCoV-229E e os beta-CoVs HCoV-OC43, HCoV-HKU1, síndrome respiratória aguda grave-CoV (SARS-CoV), e a síndrome respiratória do Oriente Médio-CoV (MERS-CoV). (WU *et al.*, 2020, p. 44).

Portanto, vamos discorrer primeiramente sobre como o sistema capitalista de produção intensificou o cenário atual, relacionado com o sistema de produção agroalimentar e adentrar nas desigualdades sociais e territoriais frente à Covid-19.

Em pesquisa realizada por QIU *et al.* (2020), na China, foram identificados outros animais como possíveis hospedeiros intermediários mais prováveis para o SARS-CoV-2, para além dos pangolins. Levou-se em consideração a presença dos animais mais criados em sistemas de produção em Wuhan e que continham a proteína ACE2<sup>25</sup> semelhante à humana. Entre esses animais: civetas, **porcos**, gatos, **vacas**, **búfalos**, **cabras**, **ovelhas** e pombos.

Estudos de cunho parecido com o citado a pouco, faz com que se considere também a produção de animais em confinamento, que aparecem na lista do estudo de QIU *et al.* (2020), como possíveis hospedeiros intermediários. Pacífico, Cadore e Hoepers (2020), por exemplo, mencionam os grandes confinamentos de porcos existentes na China, como uma possibilidade de candidatos mais óbvios.

Estes autores, baseados em Espinosa, Gaidel e Treich (2020), nos lembram que episódios semelhantes já ocorreram em nossa história, e descrevem:

[...] que, entre as grandes epidemias que nos atingiram no século XX, várias delas tiveram origem na exploração de animais em fazendas como, por exemplo, a da vaca louca em 1986, de Nipah em 1998, os múltiplos episódios de gripe aviária H5N1, 1997 e 2004; H7N9, em 2016; ou mesmo a gripe de origem suína H1N1, em 2009. (PACÍFICO; CADORE; HOEPERS, 2020, p. 85).

Lourenço e Oliveira (2020) também reforçam essa teoria, ao pontuarem que “as principais razões epidemiológicas para essas doenças podem ser identificadas em mudanças ambientais/ecológicas, na criação intensiva de animais para consumo, na caça e contato com animais selvagens [...]” (LOURENÇO; OLIVEIRA, 2020, p. 959).

Consideramos também que “as alterações climáticas, o avanço da fronteira agrícola sobre áreas florestadas e a excessiva urbanização são vetores que tipicamente potencializam o contato humano com os vetores centrais dessas doenças” (LOURENÇO; OLIVEIRA, 2020, p. 959).

Foster (2012, p. 88) já trazia críticas relacionadas à discussão ao apontar que “[...] estamos enfrentando uma emergência ambiental planetária, que coloca em perigo muitas

---

<sup>25</sup> ACE2 é a proteína transmembrana existente em diversas células do corpo, e que segundo alguns estudos, facilitam a entrada do SARS-COV-2, no organismo. Mais informações: <https://bioemfoco.com.br/noticia/ace2-proteina-que-facilita-entrada-do-sars-cov-2-no-organismo/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

espécies do planeta, incluindo nossa própria, e que a catástrofe em curso tem suas raízes no sistema econômico capitalista”.

Esses autores denunciam a vulnerabilidade do sistema dominante de produção agroalimentar, baseada no desmatamento, confinamento de animais em larga escala, uso intensivo de agroquímicos, com desrespeito total ao meio ambiente e a biodiversidade. “Frente a essas determinações do modo de produção capitalista - produzir e consumir cada vez mais, e produzir ao menor custo não importando o meio -, não há como conciliar o capitalismo com a natureza” (MARQUES *et al.*, 2021, p. 136).

Mas, os prejuízos do nosso atual sistema de produção não se mostram apenas na origem do vírus SARS-COV-2, causador da COVID-19, e sim estão muito mais explícitos no decorrer e agravamento desta sindemia. É de conhecimento geral, que as sociedades capitalistas acirram as desigualdades de toda ordem, seja de moradia, trabalho, financeira, patrimonial, entre outras. Desigualdades sociais que se complexificam na intersecção com as questões de raça e gênero.

Sanhueza-Sanzana *et al.* (2021) caracteriza as desigualdades sociais, tomando como ponto de partida, o Brasil, nas quais as diferenças de posse de riquezas são gritantes, assinalando o agravamento da doença em lugares mais pobres. O que vai ao encontro do escrito de Marques *et al.* (2021), que nos lembra de uma dívida histórica, ocasionada pelo período escravocrata, fazendo com que, nos dias atuais, as pessoas pretas e pardas estejam situadas nas primeiras faixas de rendas (até três salários). “Vale destacar que o racismo é um determinante social da saúde, pois expõe mulheres negras e homens negros a situações mais vulneráveis de adoecimento e de morte” (GOES; RAMOS; FERREIRA, 2020, p. 02).

Destacamos que “a epidemia, tanto no Brasil como em diversas sociedades no mundo, revela com mais cor e nitidez os contrastes das desigualdades relacionadas ao gênero, status socioeconômico e raça ou etnia” (SANHUEZA-SANZANA *et al.*, 2021, p. 02). No estudo realizado por estes autores, fica explícita a dificuldade de se cumprir as ordens de isolamento social, somando-se a dificuldade de “aplicação bem-sucedida de métodos de prevenção” (SANHUEZA-SANZANA *et al.*, 2021, p. 10).

Salientamos alguns dos motivos, apontados por autores, sobre como a Covid-19 é diretamente intensificada pelas questões de classe. Conforme Santos (2020), uma das primeiras questões a serem consideradas é que a pandemia do Covid-19 não é simplesmente uma questão

apenas biomédica, por exemplo, a transmissão do vírus se dá por meio do contato social, o que leva a considerar fatores relacionados ao âmbito espacial.

[...] a distância entre moradia e trabalho, a dependência do transporte coletivo, a deficiência de saneamento, a densidade demográfica, a proximidade física entre os objetos que compõem as configurações territoriais, a interação face a face, as limitações internas em espaço e suporte das moradias – em sua função de ‘espaço de proteção’ na situação de pandemia – geram situações e comportamentos de risco para aqueles que se distribuem em espaços com estas características. (SANTOS, 2020, p. 04).

Além da questão espacial, a letalidade aparente por COVID-19 envolve também a assistência à saúde. “[...] Observa-se maior dificuldade de acesso aos serviços de saúde de nível terciário (de maior complexidade), por conta da segregação espacial e da distância às unidades de pronto atendimento à saúde (UPAs)” (SANHUEZA-SANZANA *et al.*, 2021, p. 07). Nesse sentido, Santos (2020) acrescenta que esse processo envolve três etapas, o diagnóstico, o tratamento e o acesso a procedimentos de maior complexidade, como a unidade de terapia intensiva (UTI).

Já conseguimos visualizar os impactos referentes a crise do Coronavírus, nas mais diversas áreas, como por exemplo na saúde, com mais de centenas de milhares de mortos e instituindo calamidade pública, assim como nas questões ligadas à saúde psicoemocional das pessoas, por conta do isolamento social; na economia, prejudicando as massas mais pobres, e deixando os grandes empresários com uma margem de lucro ainda maior.

Ligadas às questões de gênero, os índices de violência doméstica aumentaram muito nesse período, “as evidências a respeito dos impactos do isolamento sobre a violência doméstica e familiar sejam incipientes, notícias divulgadas na mídia e relatórios de organizações internacionais apontam para o aumento desse tipo de violência” (VIEIRA; GARCIA; MACIEL, 2020, p. 2).

No âmbito das questões étnico-raciais, se tem dados concretos de que a população mais atingida, pelo patógeno SARS-COV2 e seus prejuízos, é a população negra. “As desigualdades sociais colocam populações em situações mais precárias de adoecimento e morte, sendo distinto o impacto de acordo com o lugar ocupado pelos grupos populacionais na estrutura social” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 225).

Martins (2020) aponta o fato de a comorbidade atingir negras e negros em maior número, como hipertensão, diabetes e, principalmente, a anemia falciforme, motivada por

questões históricas, políticas e sociais estruturantes de nossa sociedade. O que intensifica os sintomas, quando em contato com a Covid-19.

Ainda destacamos que “o perfil do brasileiro acometido pela Covid-19, nessa primeira onda, tem suas particularidades se comparado a outros países com grandes populações: está concentrado nos grandes centros urbanos, é mais jovem, tem pele mais escura e possui diversas comorbidades” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 232).

Pacífico, Cadore e Hoepers (2020) alertam que esse tipo de acontecimento não afeta apenas o corpo físico, e por isso se faz necessário pensar em todo o funcionamento da sociedade. Afinal, essas epidemias “[...] são verdadeiros atores históricos e sociais que materializam – ao mesmo tempo em que fragilizam – as construções sociais, políticas e econômicas” (PACÍFICO; CADORE; HOEPERS, 2020, p. 8).

As doenças infecciosas afetam a humanidade há milhares de anos, e se faz necessário ter olhar atento para o contexto histórico-crítico que permeia essas grandes crises, dado o fato de que “más condições de vida, fome, moradias insalubres, acúmulo de lixo, ausência de esgotamento sanitário e de tratamento da água foram condições favoráveis às grandes epidemias” (SANTOS, 2021, p. 02), assim como as crises ambientais e os modelos relacionados ao desenvolvimento do sistema capitalista.

Algumas análises como de Horton (2020), Singer e RylkoBauer (2020), apontam a Covid-19 como uma sindemia, ponderando que o Sars-Cov-2 não tem atuação exclusiva no caos social atual que vivenciamos, mas compactua com outras doenças. A desigualdade social é um ponto crucial no agravamento da situação geral. Salientamos que a “COVID-19 não é uma pandemia. É uma sindemia. A natureza sindêmica da ameaça que enfrentamos significa que uma abordagem mais matizada é necessária se quisermos proteger a saúde de nossas comunidades” (HORTON, 2020, p. 874, tradução da autora).

O antropólogo e médico americano Merrill Singer, em conjunto com a também médica e antropóloga Barbara Rylko-Bauer, apontam o termo sindemia como uma “interação sinérgica de duas ou mais doenças ou outras condições de saúde (por exemplo, dieta nutricionalmente inadequada) promovida ou facilitada por condições sociais e ambientais” (SINGER; RYLKO-BAUER, 2020, p. 08, tradução da autora).

Pacífico, Cadore e Hoepers (2020), Marques *et al.* (2021), entre outros, trazem alguns apontamentos de como o sistema capitalista de produção e as desigualdades sociais agravam o cenário de crise, colocado diante dessa doença. É preciso reforçar que “[...] os desafios postos

em relevo pela pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações” (MATTA *et al.*, 2021, p. 17).

E como o processo de escolarização não se encontra fora dessa realidade, estas questões também estão aparentes na forma como as normas se prosseguiram no sistema educacional. No tópico seguinte, apresentamos como a educação enfrentou essa sindemia. As desigualdades sociais também se fazem presentes na educação, e, em momentos de crise, como esta provocada pelo COVID-19, se tornam mais latentes.

#### **4.1.2 Ensino Remoto em tempos de pandemia e Educação do Campo**

O acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal, instituída em 1988, a saber: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p).

Porém, em março de 2020, com o agravamento da sindemia causada pela Covid-19, boa parte das instituições educacionais, em nível de educação básica e ensino superior, fecharam as portas, buscando seguir as recomendações, de evitar aglomerações e manter o distanciamento. Diante da suspensão dos calendários escolares e acadêmicos no início do ano letivo de 2020, foram elaboradas diversas ações para garantir a continuidade da oferta das aulas, em modalidade não presencial, o que perdurou durante o ano de 2021, e foi se modificando com a intenção de voltar totalmente presencial, apesar de que, em algumas instituições, parte dos/as educandos/as tenha retornado à sala de aula.

Considerando o contexto da época, o Governo Federal lançou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020, n.p). Esta, por sua vez, forçou as instituições de ensino, privadas e públicas, a encontrarem formas para adaptar-se à nova realidade pedagógica.

Entre as formas encontradas para suprir a necessidade educacional, durante o primeiro ano da pandemia, as unidades escolares adotaram o que se chamou de ensino remoto emergencial, o que basicamente, considerando os escritos de Behar (2020), se denominou

remoto, pois, educadores/as e educandos/as estavam privados de frequentar o meio escolar para evitar a disseminação do vírus; e emergencial, pois, o sistema foi criado de forma repentina para assim dar conta da demanda posta. De forma resumida, o ERE:

É uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, n. p).

Nessa implementação do ERE, “foi necessário o uso de diferentes ferramentas tecnológicas, incluindo diversos softwares para manter a comunicação e qualquer dispositivo conectado à internet” (VEIGA; TOLEDO; PORTILHO, 2020, p. 05).

Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas *online* ao vivo ou gravadas (vídeoaula) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/*online*, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. É válido destacar que, [...], apenas Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo patrocinam internet para os estudantes que não possuem. As estratégias adotadas para atender os alunos sem condições de acesso ao ensino mediado pelas tecnologias digitais são os materiais de estudo impressos e as aulas transmitidas por TV e rádio. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

Apesar de todo o esforço, por parte das secretarias da Educação, das unidades escolares e do corpo docente, vemos um cenário, no início da pandemia, que fere o primeiro princípio do art. 206 da CF/88, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, pois, as desigualdades sociais explícitas no tópico anterior, também são alarmantes no contexto educacional.

A educação presencial é uma premissa básica, é um direito, e apesar de se fazer necessária a utilização de tecnologias e de plataformas virtuais no dia a dia do/a estudante, no contexto do ERE, temos algumas problemáticas, como o fato de a maioria dos estudantes serem “[...] oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar” (ALVES, 2020, p. 355). Além disso, as pessoas responsáveis encontram dificuldades na hora de orientar as crianças/adolescentes nas atividades escolares.

Ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública,

dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas dos projetos educacionais. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Santos e Zaboroski (2020) colocam a contradição encontrada nesse modelo educacional que vigorou durante o primeiro ano da pandemia, por um lado “[...] há uma maior flexibilidade de tempo, ampliação do alcance geográfico proporcionado pelas tecnologias, mais autonomia discente [...]” (SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 45). Por outro, há evasão escolar, solidão discente, preocupações relacionadas às diferenças socioeconômicas, e desmonte da qualidade do ensino, entre outros.

Essas desvantagens e benefícios do ERE, são ainda reforçados por outros/as autores/as, Mota e Watanabe (2020), Ferreira e Santos (2021) e Lunardi *et al.* (2021), que destacam as seguintes características desse modelo educacional:

(I) Desenvolvimento/agravamento de distúrbios e problemas emocionais, incluindo “[...] sentimentos de angústia, inquietações, inseguranças, dúvidas e sobrecarga de trabalho na categoria docente” (MOTA; WATANABE, 2020, p. 46). O isolamento social e a paralisação do meio escolar contribuíram para agravar a saúde mental de professores e estudantes, ficando em casa, por vezes expostos a ambientes violentos, com pouca infraestrutura, com mudança repentina da rotina, sobrecarga de trabalho para os discentes, etc.

Naomi (2021) destaca em sua pesquisa, algumas das doenças enfrentadas na volta do retorno presencial, após a pandemia, como os casos de ansiedade, depressão, padrão de tristeza, explosões de raivas, cujos sentimentos são aparentes nesse novo contexto, em um nível mais elevado do que antes da pandemia da Covid-19.

(II) Falta de ferramentas e aporte tecnológico é outro desafio evidenciado pelos autores Mota e Watanabe (2020), Ferreira e Santos (2021) e Lunardi *et al.* (2021), que denunciam a falta de acesso a uma internet de qualidade, a falta de computadores ou celulares, ou em alguns casos apenas um aparelho para trabalho e estudo, falta de ambiente propício para estudo, organização e concentração.

Ceolin (2018) pontua em sua pesquisa o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e da Mídia-educação, que comumente serviram à um modelo dominante de educação, destacando a não neutralidade dessas ferramentas, apesar de sua potencialidade na área educacional. No contexto da Educação do Campo é evidenciado o acesso (ou não) a essas tecnologias, como sendo um problema desde antes da pandemia, o que acabou prejudicando, ainda mais os estudantes das escolas do campo durante o ERE.

(III) Formação continuada dos professores, o que pode ser encarado de duas formas, como algo bom ou ruim, o lado positivo é a importância do/a educador/a estar em constante movimento; o negativo foi a dificuldade de aprender muitas coisas de uma única vez, gerando uma sobrecarga, em consonância com Mota e Watanabe (2020), Ferreira e Santos (2021) e Lunardi *et al.* (2021).

Temos que “o ensino remoto emergencial exigiu um maior esforço dos professores durante a rápida adaptação que foram forçados a realizar para se adequar à nova realidade durante a pandemia” (FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 10).

Estas são apenas algumas das características relacionadas ao ensino remoto emergencial, não se limitando a estas. Já no início do ano de 2021, com a retomada das aulas, na Educação Básica, temos algumas mudanças relacionadas ao processo educacional, tendo a volta parcial das aulas, a criação das escolas polo, melhoramento no uso das tecnologias.

A volta às aulas no início de 2021 não foi um consenso, o que abriu precedentes para mais de um modelo vigente durante o primeiro semestre do ano letivo, basicamente houve a volta do ensino presencial de forma híbrida, a oferta do ensino *online* através das escolas polo e apostilamentos.

No que diz respeito ao Estado de Santa Catarina (SC), que se aproxima da realidade do trabalho em questão, foi autorizado, através da Portaria conjunta SES/SED nº 778 de 06/10/2020<sup>26</sup>, o retorno das aulas presenciais nas U.E's, assim como o estabelecimento de critérios para essa volta às aulas.

Os métodos a serem seguidos, foram orientados pelo Decreto nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020, no qual constava as orientações e deveres a serem cumpridos pelas escolas. Entre as tarefas a serem cumpridas para a volta às aulas: primeiramente, cumprir o distanciamento de 1,5 metros; a utilização de máscara; o uso do álcool em gel; a construção do Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19), por cada U.E, tanto pública quanto privada; garantir as atividades remotas para estudantes e profissionais com algum tipo de comorbidade, e, possibilitar que o responsável opte pelo retorno ou não da criança/adolescente.

Em Santa Catarina, na rede estadual, considerando a sobrecarga dos educadores em 2020, foi criada as escolas polo. Fazendo com que um grupo de professores fizesse o

---

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.sc.gov.br/images/Portaria\\_Conjunta\\_SES\\_SED\\_778\\_-\\_retorno\\_das\\_atividades\\_escolares.pdf](https://www.sc.gov.br/images/Portaria_Conjunta_SES_SED_778_-_retorno_das_atividades_escolares.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

atendimento para os/as educandos/as que voltaram presencialmente para a escola, e aqueles que estavam nas escolas polo atendiam apenas os/as estudantes que ainda estavam estudando de casa. As escolas polo são:

[...] uma unidade escolar virtual que sediará o Núcleo de Atendimento Remoto aos estudantes. Cada escola polo inclui estudantes de várias unidades escolares próximas, totalizando cerca de 95 mil alunos, que integram os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio Regular; Ensino Médio com carga horária estendida; Magistério e Educação de Jovens e Adultos. (LIMA, 2021, n. p).

No segundo semestre de 2021, o Governo de Santa Catarina lançou a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que "institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar" (SANTA CATARINA, 2021, n. p). A partir disso, todos os/as educandos/as deveriam voltar de forma presencial para a escola, seguindo as normas do PlanCon/COVID-19.

Dias (2021) faz menção a um prejuízo ao ensino-aprendizagem ocasionado pelo não cumprimento total do ano letivo, por conta das medidas tomadas, no intuito de evitar a propagação do vírus Sars-Cov-2. Segundo a autora, "será preciso avançar para além do ensino remoto e do aumento da carga horária, será necessário criar condições para ajudar os alunos mais prejudicados" (DIAS, 2021, p. 567). Entendemos que, somando os prejuízos educacionais, muito precisará ser recuperado e adaptado na área educacional.

Atualmente, como educadora na educação básica do campo, e em acordo com Naomi (2021, n.p), é possível observar que nossos/as estudantes, não são os mesmos que antes da pandemia. Entre as consequências psicoemocionais, "a privação de relacionamentos interpessoais afetou não somente a saúde mental dos jovens, mas também as competências a eles relacionadas, como respeito, empatia e confiança", assim como a facilidade em "ser assertivo, se posicionar, perceber emoções positivas e se entusiasmar".

Além dessas questões, os conteúdos curriculares ficaram altamente prejudicados, já que nem todos conseguiram acompanhar por conta da falta de acesso as tecnologias, e a de um tutor para desenvolver as atividades e conteúdo.

Ponderando as explicitações relacionadas ao ensino remoto, pretendemos analisar, neste capítulo, à luz do referencial teórico de Paulo Freire, como se deu a prática docente nas Área de CN/MTM de egressos/as da EduCampo/UFSC, em tempos de pandemia, em sua relação com o cumprimento dos princípios formativos da Educação do Campo. No tópico

seguinte, estaremos retomando os núcleos de significação e as falas dos egressos/as, para diálogo com Freire (1987;2019) e os princípios formativos da Educação do Campo.

#### 4.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Uma primeira colocação importante pontuada nas discussões realizadas no grupo focal, e que está explícita no quadro dos núcleos de significação (capítulo III), é compreender que a prática docente está diretamente ligada a ideia de totalidade, pois “a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção” (FRANCO, 2016, p. 534). Portanto, está subentendido que a problemática da pesquisa, relacionada à prática docente de egressos/as da EduCampo em tempos de pandemia, está intrínseca às questões pontuadas.

Definimos, a partir do grupo focal, três núcleos de significação “(I) Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores; (II) Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica? e (III) A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar”.

O primeiro núcleo de significação “Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores”, foi constituído por manifestações que exprimem as dificuldades que envolvem, principalmente, a questão da prática docente em si. De todas as pessoas participantes, se fez explícita nas falas: a questão do aumento da burocracia, envolvendo o preenchimento de sistemas (de notas, envio e recebimento de trabalhos, etc.); o aumento das horas de trabalho relacionado ao planejamento, já que as opções de oferta aumentam por conta das apostilas, *lives* e aulas presenciais. Pesquisa aponta que “a percepção da maioria dos(as) professores(as) é de que houve um aumento nas horas de trabalho” (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Ainda nesse núcleo aparecem as questões relacionadas à precarização da infraestrutura, tanto para os/as educadores/as, mas principalmente para estudantes, não havendo aparelhos eletrônicos e acesso de qualidade a internet. Lacerda (2020) aponta que as escolas do Brasil têm as piores condições possíveis, muitas não estando aptas para receber de volta os/as educandos/as.

Outro aspecto importante que consta nesse núcleo, é a responsabilidade que recai nos/as professores/as, principalmente das áreas de Ciências e Biologia, precisando ir além das questões referentes à imunologia e viroses, avançando para a necessidade de noção de

Equipamentos de Proteção Individual (EPI's) e proteção coletiva, desenvolvimento das vacinas, responsabilizando apenas os/as educadores desses componentes por esses conhecimentos, sendo que são questões que deveriam ser tratadas em todos os componentes.

No segundo núcleo de significação “Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica?”, estão as questões relacionadas à dificuldade docente relacionada ao retorno do/a estudante, e da relação educando/a – educador/a. Um ponto controverso que apareceu nas falas, foi a aproximação da escola – família, já que a escola acaba adentrando a vida pessoal e a casa de alunos/as e professores/as.

Destacamos ainda a não interação dos/as educandos/as durante as *lives*, atividades feitas sempre ao final do semestre/bimestre/trimestre, apostilas que voltam sem preenchimento, a desarmonia em estabelecer uma rotina de estudos, e principalmente, o desconhecimento da parte do professor/a sobre a realidade de seu estudante.

Dados apontam que “o desafio assumido pelos docentes e alunos é grande, são inúmeras as problemáticas que estão sendo enfrentadas pelo professor como o desinteresse dos alunos, falta de equipamentos e de apoio dos pais e das instituições de ensino, dentre outros” (MIRANDA *et al.*, 2020, p. 10). Problemas que apesar de não serem especificidade do contexto pandêmico, acabam se intensificando nesse momento de crise.

Por fim, temos o terceiro núcleo de significação “A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar”, em que estão explícitas as questões sociais e econômicas que acabam afetando diretamente a realidade escolar. Pensando no aspecto das escolas privadas, esse impacto se deu mais no sentido de que os/as estudantes deixaram de frequentar a escola por não terem dinheiro para pagar a mensalidade. Nas escolas públicas que é também a realidade das escolas do campo, a situação é mais agravada, já que há relatos relacionados à estudantes que não têm acesso à alimentação básica, ocasionando assim uma situação de insegurança alimentar, pois, muitos estudantes tinham a merenda escolar como uma das principais refeições do dia.

Todas as questões pautadas perpassam ainda pelo medo de se contaminarem com o vírus e de transmitirem para familiares, bem como o medo da morte, o que acaba afetando diretamente a saúde mental e psicológica de nossos/as estudantes e de seus familiares. Realçamos o fato de que “a pandemia de Covid-19 aprofundou as desigualdades no sistema educacional brasileiro, no que se refere à infraestrutura sanitária e tecnológica” (IPEA, 2020, n. p).

Até aqui, de modo geral, já apresentamos o nosso principal referencial teórico, chamaremos de nosso “óculos de análise”, que seria o referencial de Paulo Freire. Abordamos e compreendemos os princípios formativos da EduCampo/UFSC e aprofundamos três delas, sob a óptica freireana. Realizamos um grupo focal, descrevemos sua dinâmica e identificamos e utilizamos os núcleos de significação para a análise inicial e tabulação dos dados. Portanto, no próximo tópico, estaremos desenvolvendo a análise final dos núcleos de significação (os resultados da pesquisa empírica) na sua relação com o cumprimento de três dos princípios formativos do curso EduCampo, à luz da óptica freireana.

#### 4.3 PRÁTICA DOCENTE DOS/AS EGRESSOS/AS DA EDUCAMPO/UFSC – ÁREA CN/MTM, EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANALISANDO OS RESULTADOS

Nesta seção, realizamos a análise dos resultados obtidos, mediante articulação dos núcleos de significação identificados a partir do grupo focal. Levamos em consideração os princípios formativos (interdisciplinaridade, trabalho coletivo e pesquisa) do Curso de Educação do Campo - Área de Ciências da Natureza e Matemática - interseccionados pela Educação Libertadora, proposta por Freire (1987).

O objetivo principal dessa pesquisa é “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente dos/as educadores/as egressos/as da Educação do Campo da UFSC, área de Ciências da Natureza e Matemática, na relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso, durante o período pandêmico”.

Para alcançarmos esse objetivo, percorremos alguns caminhos metodológicos que foram destacados no “capítulo 3: encaminhamentos teóricos-metodológicos da pesquisa”. Entre esses, destaco a revisão bibliográfica sobre os princípios formativos da Educação do Campo; o referencial teórico acerca da Educação Libertadora de Paulo Freire; e também a realização de um questionário *online* e um grupo focal com egressos/as da Educação do Campo que atuaram durante a síndrome da Covid-19 (2020/2021), nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

Partindo disso, utilizamos a metodologia dos núcleos de significação para a sistematização e análise dos dados – apresentada anteriormente a partir de Aguiar, Soares e Machado (2015) –, os quais foram identificados a partir das falas provenientes do grupo focal. Definimos três núcleos de significação, descritos nos tópicos a seguir.

### **4.3.1 Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores**

Neste primeiro núcleo de significação, temos dois principais indicadores, retirados das falas do grupo focal realizado com os/as egressos/as da EduCampo/UFSC, a saber: a precarização da infraestrutura e o aumento da jornada de trabalho dos/as educadores/as.

Em relação à precarização da infraestrutura, nas falas dos/as participantes do grupo focal, aparecem principalmente a questão do acesso, seja esse à internet de qualidade, aos aparelhos eletrônicos necessários ou a espaços tranquilos, com lugares específicos para o estudo de forma remota.

A questão da infraestrutura não é uma problemática específica da pandemia da Covid-19, mas sim uma realidade das escolas públicas e da classe trabalhadora, em aspectos gerais, mas que se acentuam durante esse período caótico.

Se pensarmos numericamente, conforme o censo do IBGE (2010), são mais de um milhão de pessoas que residem em áreas rurais no estado de Santa Catarina, isso sem levar em consideração as discussões das delimitações das áreas urbanas e rurais, como apresentadas por exemplo em Sachs, Bailão e Carvalho (2021).

Ceolin (2018), em sua tese, faz um levantamento de materiais (artigos, dissertações, teses, etc.), que trata das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto da Educação do Campo, destacando inclusive, “a precariedade de acesso às condições favoráveis à educação e, principalmente, às Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas do campo, em todo o território brasileiro” (CEOLIN, 2018, p. 98).

Reforçando, Andrade e Rodrigues (2020) desenvolvem uma pesquisa em torno da infraestrutura e escolas do campo, e apontam problemas como o comprometimento da estrutura do prédio, questões relacionadas ao transporte, à falta de materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e também questões relacionadas ao acesso da internet.

Mesmo sendo essa uma realidade, infelizmente, não só da pandemia da Covid-19, a mesma se acentua durante esse período, violando ainda mais o direito ao acesso à educação pública e de qualidade de nossas crianças e adolescentes. Tem-se que “a pandemia mudou os rumos do ano letivo, acentuando as desigualdades sociais daqueles que não têm os acessos aos bens tecnológicos e à internet” (OLIVEIRA, 2020, p. 163).

Barbosa e Cunha (2020, p. 34) ao discorrer sobre a solução encontrada para o processo da escolarização, que foi a implementação do ensino remoto emergencial, ressalta que “a viabilidade dessa ação se depara com questões básicas para sua implementação como o acesso a uma rede de internet e computadores. Para além disso, esbarra-se em uma profunda desigualdade social que já antes determinava quem teria direito à educação de qualidade”.

A Educação do Campo, como movimento educacional, surge como crítica à essa estrutura social e educacional que oprime, de modo que um dos meios utilizados é a precarização dos espaços educacionais. As escolas do campo, por sua vez, acabam sendo duplamente precarizada, por estarem voltadas ao povo considerado “pobre”, do meio rural. Freire (1987) nos lembra do papel que a educação bancária tem.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1987, p. 38).

Compreendemos, portanto, essa questão da precarização das escolas públicas, principalmente as do campo, como uma questão estrutural e social, que se intensifica nesse período de pandemia, e que corrobora com a ideia de educação bancária, proposta por Freire (1987). Afinal, “[...] a precariedade da infraestrutura das escolas do campo decorre da ineficiência e descaso, intencional, do poder público em garantir a efetividade da política de Educação do Campo” (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 15).

Essas questões, relacionadas à precarização da escola pública, pontuada por Andrade e Rodrigues (2020), são evidenciadas nas falas dos/as egressos/as participantes do grupo focal, já que havia egressos/as que atuavam na escola pública, e outros, na escola privada.

Sublinhamos aqui, por exemplo, a fala de um egresso atuante na escola privada, em que destaca: “por ser uma escola particular e a questão também dos estudantes terem acesso à internet e equipamentos [...] não tinha esse problema de falta de internet ou falta de equipamento pra poder acompanhar as aulas” (EoT4, 2021), obviamente que essa fala não se estende à todas as realidades, mas sim à do educador em questão.

Já os/as educadores que atuavam em escolas públicas, no período da pandemia e da realização do grupo focal, pontuaram a questão da falta de internet e de equipamentos como sendo um sério problema para o desenvolvimento das aulas. Algo que fica evidente na seguinte fala, “muitos estudantes não têm celular e a maioria não tem internet, aqui é uma realidade bem

... bem complicada” (EaT7, 2021). Em relação a isso, Barbosa e Cunha (2020, p. 34), mencionam que:

O direito a esses serviços é geralmente exclusivo do centro das cidades e estados, onde os mais abastados vivem, e não são garantidos à periferia. Portanto, a partir dessa perspectiva, é possível inferir que é contraditório esperar um ambiente que ofereça condições que favoreçam os estudos e aprendizagem, sendo que nem os serviços fundamentais são garantidos.

O governo do estado de Santa Catarina e as prefeituras dos municípios tomaram algumas medidas tentando diminuir essa problemática, relacionada ao pouco acesso à internet, por parte dos estudantes das escolas públicas.

Entre essas, os/as egressos/as participantes do grupo focal, destacaram, por exemplo: “[...] teve uma campanha da prefeitura para distribuir chips, mas aí persiste aquela questão de que os alunos não têm os aparelhos [...]” (EoT4, 2021). Essa fala em questão apresenta uma das iniciativas da prefeitura de Florianópolis, Santa Catarina, noticiada no Portal NSC Total:

Para ampliar a democratização do ensino público de qualidade e fomentar a inclusão digital, a Prefeitura de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, vai disponibilizar cartões SIM com 20 GB de internet – franquia renovada mensalmente – para mais de 30 mil estudantes matriculados na rede de ensino. (NSC, 2021, n.p).

Como já evidenciado na fala do egresso EoT4, essa medida não foi eficaz, já que a internet foi disponibilizada através de chips, porém uma boa parte desses/as estudantes, não possuía aparelhos eletrônicos como celulares e *tablets*. Foram criados aplicativos com o mesmo intuito, mas que enfrentou também problemas parecidos.

Para a real solução desse problema, seria necessária a revisão de políticas públicas educacionais propostas pelo poder público, e a auto-organização da população visando a reivindicação dos seus direitos. Pois, compreendemos que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Em relação ao segundo indicador apontado nesse núcleo de significação, que seria “o aumento da jornada de trabalho dos/as educadores”, destacamos também os pré-indicadores retirados do grupo focal. (a) Responsabilidade dos/as educadores de Ciências/Biologia; (b) Detalhamento dos conteúdos das apostilas; (c) Muitos canais de oferta do ensino; (d) Adaptação

das propostas de ensino e da proposta pedagógica; (e) Triplo planejamento; e (f) Aumento da burocracia.

Responsabilizar os/as educadores das disciplinas de Ciências da Natureza, principalmente, os de Biologia, foi um dos pontos levantados pelos/as egressos/as, durante o desenvolvimento do grupo focal. Destacamos a seguinte fala de um dos/as egressos/as:

Nesse ano o que afetou bastante também foi a responsabilidade do professor de ciências, que daí a gente faz, a gente trabalhava por grupos e professores de várias áreas juntas e acaba que a parte mais técnica e científica sobre a Covid-19 caía sobre mim e a outra professora de ciências. Tínhamos que aprender coisas sobre máscara, a contaminação, o que que pode o que que não pode, [...] coisas sobre imunologia, sobre medicina, sobre a indústria da fabricação dessas máscaras e de todos os outros equipamentos, também de segurança [...]. (EoT5, 2021).

No entanto, é preciso compreender que mesmo que defendamos a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, não há como negar que alguns conteúdos, em momentos singulares, vão ser de responsabilidade de determinada disciplina, por conta de conhecimentos prévios obtidos na formação inicial de cada docente. Por exemplo, em relação a pandemia da Covid-19, esperamos que os/as educadores/as da ACN, tomem partido das questões relacionados a imunologia, pois são conteúdos ligados a essa área do conhecimento.

Visamos nesse trabalho, compreender o cumprimento (ou não) dos princípios formativos interdisciplinaridade, trabalho coletivo e pesquisa, na prática docente dos/as egressos/as da EduCampo, justamente considerando que esses três, são aliados na hora de superar dificuldades como as mencionadas acima. E é considerando isso, que defendemos que as outras áreas do conhecimento também contribuam com conhecimentos relacionados a Covid-19, por exemplo, mas cada área que parte de conhecimentos específicos.

Ceolin (2018), por exemplo, constatou ao final de sua tese que “a interdisciplinaridade é entendida como estratégia de integração metodológica, superação da fragmentação do conhecimento, articulação/integração entre diferentes áreas de conhecimento/disciplinas, síntese de conhecimentos e como trabalho coletivo/integrado” (CEOLIN, 2018, p. 209). E a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2019, p. 89).

No capítulo 2 dessa dissertação, também pontuamos que, para se concretizar a interdisciplinaridade, é necessário o desenvolvimento do trabalho coletivo, da pesquisa e outros princípios. Esse processo de superação da problemática citada por meio da interdisciplinaridade

tem relação direta com o fato de que “[...] a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica” (FREIRE, 1987, p. 58).

Mas, ressaltamos que não há interdisciplinaridade sem o trabalho e trabalho coletivo, afinal isso se dá por meio da ação conjunta dos sujeitos. Freire nos lembra, com suas sábias e amorosas palavras que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 22). Enquanto educadores:

Precisamos intencionalizar na escola: o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão/clareza de projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, seja das sociedades seja de cada ser humano. (MST, 2013, p. 19).

Essa responsabilização de professores de Ciências e Biologia, que pode ser superada através da interdisciplinaridade, da pesquisa e do trabalho coletivo dos educadores/as e educandos/as, junto com a comunidade escolar e com seus estudantes, também não é novidade da pandemia. Souza (2013), aponta que o espaço cedido para as questões relacionadas à educação sexual, por exemplo, também são as aulas de Ciências, e ainda em uma perspectiva higienista e biologizante. Como profere Freire (2019, p. 85), “não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

Em relação a questão da responsabilização dos/as educadores/as da área de CN, apontam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), que o trabalho do/as educador/a de CN precisa ser direcionado à educação crítica dos/as educandos/as. O que está alinhado aos escritos de Freire (1987, p. 30), “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Vale pensar coletivamente como educadores/as formados por área do conhecimento, - como é o caso da EduCampo/UFSC -, quais conhecimentos de ciência, saúde, tecnologias são percentualmente alto o acesso a estes estudos? Não seria nosso o compromisso, também, de juntamente com as outras áreas do conhecimento, entendermos os conhecimentos científicos como “[...] atividade humana, sócio historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas [...]” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 34).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual essa se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

Enquanto pessoas comprometidas com a educação libertadora proposta por Freire (1987) é preciso lembrar que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta, pois, “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p. 48).

E isso também vale para o trabalho interdisciplinar, é nosso papel ser provocadores/as da prática interdisciplinar. Do mesmo modo, ciclo viral, imunologia, prevenção foram compromissos dos educadores/as de CN, em que os colegas das Ciências Humanas (CH), poderiam apresentar aspectos sobre os modos e condições de trabalhadores da saúde, da produção de máscaras, etc.

Os outros pré-indicadores, acabam sendo parte de um mesmo problema, que é o aumento do trabalho dos profissionais de educação na forma prática, e aqui além de trazer as falas dos/as egressos/as participantes da entrevista, através do grupo focal, trago adiante também a minha experiência como egressa do curso em questão, professora em tempos de pandemia, na área de matemática.

Foram mencionados ainda: Detalhamento dos conteúdos das apostilas; muitos canais de oferta do ensino; Adaptação das propostas de ensino e da proposta pedagógica; triplo planejamento; e aumento da burocracia. O que aconteceu foi que quando começou a pandemia as aulas foram suspensas, porém à medida que ela se estendeu, começou-se a pensar formas de como dar continuidade ao processo de escolarização naquele momento.

Como apresentado nesse capítulo, a saída encontrada em um primeiro momento foi a implementação do ensino remoto. Portanto, “passamos a ter uma espécie de relacionamento mais recorrente com o ambiente virtual. Essa mudança compulsória alterou planos, rotinas e a escola” (OLIVEIRA, 2020, p. 157), fazendo que todos/as buscássemos nos adaptar a esse período.

Implementou-se então o uso das plataformas digitais, novos aplicativos, novos *sites*, muitas informações e os/as professores precisavam dar conta de se informar e aprender a usar essas tecnologias, que nem sempre foram tão presentes como atualmente. Nos deparamos,

portanto, com “dificuldades postas aos professores que não necessariamente tiveram formação para atuar à distância” (BARBOSA; CUNHA, 2020, p. 35).

Diante de tal contexto, todos os/as educadores/as tiveram que aprender a usar plataformas de reunião *online* (*meet*, *zoom*, etc.), desenvolver atividades em formulários do *google*, utilizar as redes sociais para se comunicar com estudantes e pais. E isso foi trazendo consigo os muitos canais de oferta de ensino, que inicialmente pareceria bom, pelo fato de o estudante ter muitas opções de acesso, mas que, na prática, foi extremamente caótico, pois apenas um profissional teve que passar a ser multifuncional, destacando que a nossa profissão já tem uma sobrecarga de função que, desde sempre, ultrapassa o ensino do conteúdo em sala de aula como única função do/a educador/a.

Nas palavras das pessoas participantes do grupo focal, o mencionado acima é reforçado:

[...] me deparei com uma realidade que eu trabalhava o triplo. Então era muita coisa, primeiro eu tinha que colocar atividade, eu tinha turma A e B, aí eu tinha que colocar atividade no Drive, aí eu tinha que dar atividade presencial, eu tinha que enviar também pelo grupo que tinha estudante que a internet era ruim, só funcionava no *WhatsApp*, aí outros conseguiram acessar o *drive*. Eram muitas plataformas pra estar administrando. Recebia mil fotos de exercícios no meu *WhatsApp* pessoal... nossa, foi uma das principais coisas, muita burocracia, muitos canais [...]. (EaT7, 2021).

E no ano de 2021, foram implementadas as escolas polo, na rede estadual do Estado de Santa Catarina, justamente com o intuito de diminuir essa sobrecarga que os/as professores estavam enfrentando. Mas ainda assim, detectamos, nas palavras de egressos/as que a “burocracia aumentou, é muita planilha! assim tem uma dessas escolas que eu trabalho é escola Polo, e todo dia tem uma planilha nova pra preencher, todo dia tem que informar uma coisa nova para a coordenação, para direção [...]” (EaT4, 2021).

No início do ano de 2021, como professora de matemática, iniciei atuando com 20 horas/aulas em uma escola pública da rede municipal de Timbó Grande, meio oeste de Santa Catarina. Em sala de aula, eu atuava todas as manhãs, e recebia para estar trabalhando especificamente nesse horário. Como mencionado no item 4.1 deste capítulo, no ano de 2021, apesar de as aulas terem voltado de forma presencial, ela não era obrigada para todos/as, sendo escolha dos pais e/ou responsáveis.

Então, eu, com uma carga horária de 20 horas/aulas, acabava me dedicando 40 horas/aulas. Tendo em vista que eu precisava dar conta de planejar as minhas aulas presenciais e alimentar o sistema virtual para ser acompanhado pelos pais e/ou responsáveis e alunos/as.

Era necessário adaptar esse planejamento e construir uma apostila que seria impressa e enviada para os/as educandos/as que estudavam de casa, através destas apostilas.

Ainda precisava readaptar essas apostilas para postar no *classroom*, que era o espaço para os/as alunos/as que estudavam de casa, mas pela internet. Isso sem mencionar que eu tinha que avaliar educandos/as que eu só conhecia através da chamada, e que nunca tinha tido contato.

Nos deparamos com a acentuação, novamente, dos problemas das realidades das escolas e dos profissionais da educação, questões essas que:

[...] afetam o trabalho do professor das redes públicas estaduais e municipais, como falta de tempo para o planejamento das aulas, carga horária de trabalho excessiva, formação e a infraestrutura precária das escolas - o que já vinham contribuindo para a precarização do trabalho docente, junto a isso, acrescenta-se o peso de vivenciar uma pandemia e a exclusão do professor das decisões pertinentes ao processo pedagógico nas escolas [...]. (OLIVEIRA, 2020, p. 153).

Vivenciamos como professores/as uma barreira intransponível do trabalho, vivemos com “a sensação de que nunca acaba o trabalho. Que estamos sempre no trabalho, seja em casa, seja na escola presencialmente” (EoT4, 2021), essa fala reforça o que foi posto, que está ligada à essa tripla jornada do/a educador/a, da responsabilização de saber tudo e de saber tudo agora.

Logo algumas questões emergem, vinculadas à ideia de qual escola queremos? Qual o modelo de educação que precisamos e lutamos? E que também sabemos a resposta, que como educadores/as comprometidos com os princípios formativos da EduCampo/UFSC seguimos, mas que não é um trabalho que se realiza sozinho/a. Pois, “libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-la” (FREIRE, 1987, p. 21).

Resgatando então as questões pontuadas nesse tópico, juntamente com os princípios formativos, interdisciplinaridade, trabalho coletivo e pesquisa, além da visão sobre educação de Paulo Freire, acredito que a questão da precarização da infraestrutura e do aumento do trabalho, está diretamente ligada às desigualdades sociais. Destacamos o seguinte trecho de Freire (1987):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Como educadores/as da EduCampo/UFSC, comprometidos/as com os princípios formativos do Curso, temos que coletivamente desvelar o mundo da opressão, juntamente com nossos/as colegas de profissão, comunidade escolar em geral, e os/as educandos/as.

Todos/as os/as egressos/as participantes do grupo focal apresentaram problemas relacionados a esse núcleo de significação, sem exceções. Como mencionamos, a questão da infraestrutura, não necessariamente será alterada apenas com a utilização dos princípios formativos, apesar de ter aí um caminho que contribua para a criticidade das pessoas, e a partir desse olhar crítico para a realidade que possamos nos organizar e reivindicar direitos e/ou alterar estruturas.

Para pensarmos de forma coletiva: como os/as egressos/as da EduCampo/UFSC avançaram ou não, a partir dos princípios interdisciplinariedade, trabalho coletivo e pesquisa, para contribuírem com o desenvolvimento da práxis autêntica de Freire?

A partir do momento que os/as egressos/as passam a se ver como educadores/as que constroem os conhecimentos e os saberes de forma conjunta com seus/suas educandos/as, a tendência é “[...] estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 1987, p. 41). Ao fazerem isso, caminham para a construção de estudantes críticos, contribuindo assim para o que Freire (1987) chama de “futuridade revolucionária”. Ao nosso ver os/as egressos/as entrevistados/as compreendem essa necessidade, e as necessidades postas em nossa realidade. Mas compreendem também, que não é de forma individual que resolverão essa questão, mas sim através do trabalho coletivo.

#### **4.3.2 Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica?**

Já iniciamos esse tópico retomando o termo mencionado na denominação do referido núcleo de significação. Para Freire (1987, p. 21) a práxis autêntica “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. E é através dessa práxis, dessa ação e reflexão de Freire (1987), que vamos abordar esse núcleo.

Nele temos os seguintes indicadores: (I) (Des)conhecendo a realidade dos/as estudantes e (II) Dificuldade do ensino-aprendizagem. No primeiro, através das falas dos/as egressos/as participantes do grupo focal, foram destacadas as seguintes pré-indicadores: “falta

de interação estudantes-professores”; “contato com a família”; “aulas remotas”; e “desconhecimento da realidade do aluno/a”.

As aulas que eram ministradas à distância, é um fator, que na realidade das pessoas participantes da entrevista, é uma situação-problema específica do período da pandemia, tanto que, atualmente (2022), as aulas já estão sendo realizadas no formato presencial.

Importante destacar é que essas aulas remotas deixaram suas marcas no presente e acentuaram algumas problemáticas relacionadas aos outros pré-indicadores mencionados. A questão do desconhecimento da realidade dos estudantes, não é específico da pandemia da Covid-19. Vejamos, por exemplo, a seguinte fala de uma egressa que trabalhava com a escola polo:

São várias escolas, vários estudantes, de várias escolas, agrupados numa escola virtual, e aí isso tem o seu lado positivo porque ao mesmo tempo que você pode interagir trazendo um pouco da realidade deles para dentro da sala de aula e a partir disso vou trabalhando os conteúdos. (EaT4, 2021).

Nesta fala, o que fica evidente é a junção de diversas realidades, com culturas distintas, pois a escola polo acabou juntando estudantes de cidades e escolas diferentes em uma mesma turma, proporcionando assim a interação de distintas realidades em um único ambiente, contribuindo assim para o desenvolvimento dos conteúdos por parte do/a educador/a.

E isso já chama a atenção para algo importante, quando essa educadora menciona que as diversas realidades contribuem para a ampliação do desenvolvimento dos conteúdos relacionados à sua disciplina específica, significa que ela parte também da realidade dos seus estudantes para abordar os conhecimentos produzidos historicamente. O que corrobora com o que esperamos de uma educação libertadora, que opera de uma forma dialógica, “estes [educandos/as], em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p. 40). Sendo possível ver nessa prática, a questão da cultura como princípio formativo, e também, do contexto histórico-crítico.

Destacamos ainda, o fato de que aqueles estudantes que estavam conectados nas aulas *onlines*, compartilhavam com a turma e educadores a sua realidade social, em relação à disponibilidade da tecnologia, da internet, do espaço para o estudo. Relacionada a isso, destacamos o seguinte trecho da fala:

É que é engraçado né, a propaganda assim tu vê é tipo linda maravilhosa, todo mundo com a câmera certinha, o fundo [...] da casa de todos os estudantes que aparecem, tipo

com condição com estrutura, todo mundo preparado até de uniforme certinho e a resolução da imagem em alta definição. Tipo... isso é muito distante da realidade, é extremamente distante da realidade, bizarro! (EoT4, 2021).

Esse educador compartilha a sua indignação, relacionada às propagandas televisivas durante a época da pandemia, na qual, todos/as os/as estudantes estavam conectados, sem interferências, com espaço silencioso, de uniforme, fazendo parecer que o ensino remoto emergencial, durante a pandemia, estava tudo bem. E que através dos dados apresentados nos tópicos anteriores e da prática desses egressos/as, é possível identificar que na prática isso não acontecia.

Por exemplo, Maria (2021) em sua pesquisa deixa nítido que os/as educandos/as da “Educação do Campo, em comparação com as escolas da zona urbana, em sua maioria, não apresentam os mesmos recursos físicos e materiais necessários à execução do ensino remoto” (MARIA, 2021, p. 133).

Esse *slogan*, apresentado pelo governo Federal e pelas mídias, feria diretamente o que Freire (2019) defendia, pois sabemos que “[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *‘sloganizar’*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2019, p. 51).

No artigo de Lunardi *et al.* (2021, p. 01), relacionado aos impactos do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, “apontaram dificuldades com: internet, administração do tempo, concentração e conciliação do estudo/trabalho”.

Em contrapartida, na mesma perspectiva da fala sobre trazer a realidade de diversos/as alunos/as para os conteúdos da escola polo, realçamos a exposição que menciona um aspecto controverso, “uma coisa que melhorou é o contato com as famílias pelo fato de ter reuniões *online* com as famílias cada uma de suas casas” (EoT4, 2021), mas vale pensar, todas as famílias se faziam presentes?

Conforme Lunardi *et al.* (2021, p.02) “enquanto acompanhavam as aulas remotas, foram associadas reponsabilidades de cunho pedagógico a estes pais”, o que contribui para uma ação um tanto quanto efetiva em relação ao envolvimento dos pais/responsáveis na vida escolar de seus filhos, assim como também o desenvolvimento de uma certa “empatia no que diz respeito à atuação do professor, ou seja, promoção de um olhar de importância ao trabalho do professor”.

Importante frisar também, que a realidade mencionada acima é de famílias de uma escola particular, o que reforça algumas contradições. Pois, a mesma situação mencionada acima, é extremamente desigual, considerando pais/mães com escolarização baixa ou que mesmo na pandemia tinham que ir à luta diária do trabalho. “Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

Ao mesmo tempo em que as falas mencionadas apresentam uma aproximação com a realidade dos/as educandos/as, também fica nítida a defasagem e a injustiça que se acometeram ao longo desse processo do ensino remoto. O que gira em torno das desigualdades sociais, Freire (1987), nos traz que:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (...) Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 16 - 17).

O outro indicador que está incluso nesse núcleo de significação é “Dificuldade do ensino-aprendizagem”, e como pré-indicadores deste, temos as: apostilas devolvidas em branco, atraso das atividades *onlines* e estabelecer rotina de estudos. Retomando a descrição das falas, em relação à essas colocações, damos ênfase nos seguintes excertos.

Em uma das escolas, na qual egressos/as da Educação do Campo lecionavam/lecionam, a organização se dá através da pedagogia da alternância, e no retorno destes estudantes para o ambiente escolar durante a pandemia (2021), era possível observar em relação aos trabalhos do tempo casa, o seguinte: “a gente ia dar uma olhada ver como é que foi como é que tinha sido e tal, e aí eram muitos trabalhos devolvidos em branco [...]” (EaT5, 2021).

E também, “acaba demorando muito para a devolutiva do estudante [...]” (EaT4, 2021). A mesma egressa, que trabalha em duas escolas diferentes ainda pontua “o impresso daí já é um pouco mais delicado assim de conseguir, começou agora o segundo semestre, início de

agosto, e a gente já tá na metade de setembro e ainda não teve nenhuma devolutiva de nenhuma atividade” (EaT4, 2021).

Essas falas deixam exposta a dificuldade do retorno das atividades por parte dos estudantes durante o período de pandemia, tanto no ano de 2020 e início de 2021, com as aulas totalmente *online*, quanto no segundo semestre de 2021, que já começou a acontecer a volta das aulas (uma parte), no presencial.

É preciso salientar que, ao olhar especificamente para as medidas adotadas pelo Estado de Santa Catarina, diversas modalidades de ensino foram oferecidas, para que um menor número de estudantes fossem prejudicados. Tivemos por exemplo as aulas *onlines*, através de vídeo chamadas, que por conta da realidade de nossas crianças e adolescentes de escola pública, não era totalmente viável.

Como alternativa, o desenvolvimento das atividades através do *classroom* também foi disponibilizado, por possibilitar uma maior flexibilidade e uma menor qualidade da conexão da internet.

Foram oferecidas também as apostilas impressas, para quem não tinha acesso algum, que eram entregues através dos ônibus escolares para residentes do meio rural, e poderia ser retirado na unidade escolar pelas famílias residentes da área urbana. “As estratégias utilizadas nas aulas remotas baseiam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros” (ALVES, 2020, p. 359). Além da flexibilidade por parte da gestão escolar e principalmente dos/as educadores/as em receber atividades por meio de suas redes sociais particulares.

Obviamente, que todas essas medidas não foram o suficiente para diminuir o impacto sofrido durante os dois anos de pandemia e as consequências atuais. Mas, uma das faces enfrentadas, foi também o fato de que nossas “crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa” (ALVES, 2020, p. 356).

Além do mencionado, salientamos “a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento” (ALVES, 2020, p. 356). Isso ligado ao fato, já mencionado, de que estudantes da rede pública de educação são “[...] oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar” (ALVES, 2020, p. 356).

Como educadores/as, o que nos cabe é contribuir para o alcance da práxis autêntica, utilizando para isso os princípios da educação do Campo, pois esta por sua vez, “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). Para isso, demanda que os oprimidos/as se insiram criticamente na realidade do opressor/a:

[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 21);

Barbosa, Anjos e Azoni (2022, p. 03) apontam que, atualmente, é possível verificar o impacto dessa baixa participação dos/as estudantes durante o ensino remoto. Identificamos que “a lacuna na aprendizagem neste período é inevitável, porém para crianças de altas classes sociais o efeito parece ser menor, pois há menos dificuldades para a continuidade do processo educacional por vias digitais”.

Freire (2019) acerca de como se dá o processo de construção do conhecimento, dá ênfase no fato de que:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2019, p. 28-29).

Em um mundo doente, no qual há o enfrentamento de dificuldades relacionadas às necessidades básicas, como alimentação, saúde, trabalho e lazer, perguntamos: como foi a realidade enfrentada por conta da pandemia da Covid-19, como é que se dá essa construção de conhecimento? Temos consciência que “[...] no processo de aprendizagem, só se aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo” (FREIRE, 2019, p. 29). E isso se torna muito difícil em momentos caóticos como o que enfrentamos atualmente. Implicações essas, que levarão muito tempo para serem superadas. E isso acontecerá apenas se levarmos em consideração os ensinamentos da educação dialógica proposta por Freire (1987).

Pois o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão

ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. (FREIRE, 2019, p. 70).

A interdisciplinaridade, a pesquisa e o trabalho como princípio educativo na escola do campo é entendido “como uma possibilidade de rompimento com os objetivos da escola burguesa, que tem a função da exclusão e submissão dos trabalhadores aos interesses do capital” (PAULA; ROSA, 2017, p. 76). Romper com esses objetivos burgueses também contribui para a superação de momentos como esse que possam vir a se repetir futuramente.

Na entrevista a partir do grupo focal, foi possível identificar a preocupação destes/as educadores/as egressos/as da EduCampo/UFSC, com uma educação que seja interessante, e que faça sentido. Por exemplo, destacamos a seguinte afirmação; “[...] a maior dificuldade daí é tornar a aula interessante é tornar a discussão via computador via celular de uma forma que não caia no automático [...] estabelecer uma proposta que fosse não pesada para ser online mas também que fosse significativa” (EoT4, 2021). Notamos que esse egresso se preocupa em como, mesmo enfrentando problemas de precarização e aumento da jornada, tornaria essa experiência minimamente interessante.

É possível identificar que ao usar o termo significativo, este mesmo educador, se aproxima da educação proposta por Freire (1987), vemos “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 55).

E a partir desse ponto, observamos um dos impactos do ensino remoto na prática dos educadores/as egressos/as da EduCampo/UFSC, evidenciada na fala que menciona uma dificuldade encontrada no desenvolvimento da docência, no contexto da escola particular:

Muitos trocaram a escola pelo videogame, trocaram a escola por outras coisas. Mudaram a sua rotina, acordar a noite, durante o dia dormir e acordar muito em cima da hora pra ter aula online, [...] então a gente nota uma dificuldade a mais no pedagógico. (EoT4, 2021).

Essa fala evidencia diretamente uma dificuldade específica do ensino remoto, pois presencialmente é possível desenvolver atividades que levem em consideração a realidade do sujeito, que seja contextualizada, construir de forma conjunta o conhecimento, desenvolver a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e a pesquisa. Aspectos que foram perdidas ao longo do ensino remoto, impedindo determinadas articulações.

Compreendemos também que a escola ensina não apenas os conteúdos historicamente construídos, os processos e vivências do espaço escolar também cumprem esse papel. “Não apenas a aprendizagem formal em sala de aula, mas a própria gestão escolar vivenciada pelos jovens é um importante processo de constituição da personalidade e da sociabilidade” (FREITAS, 2018, p.128).

Como educadora da Educação do Campo, comprometida com a educação libertadora, e com os princípios formativos da EduCampo, acredito nessa perspectiva de educação, esperando para uma superação em relação aos prejuízos educacionais e às dificuldades psíquicas e emocionais, já que o tempo e as milhares de vidas perdidas não voltarão mais.

Em relação aos egressos/as que participaram do grupo focal, e compartilharam conosco a sua experiência durante esse período de pandemia, foi possível identificar que a todo momento, estes tinham a preocupação de tornar o processo de escolarização mais chamativo e de fácil compreensão para seus educandos/as.

A partir do momento que existe esse interesse, esse desejo de transformação de uma realidade posta, há nesta a ação e a reflexão necessária para se alcançar a práxis autêntica. Identificamos na prática docente destes egressos/as um ato de esperança em relação ao processo de educação durante a pandemia, e nas palavras de Freire (1987, p 47) “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

Novamente, identificamos aquele passo de formiguinha, no qual estes educadores/as entendem as problemáticas sociais postas, visualizam algumas opções de como caminhar para a superação destas, mas principalmente, entendem que esse processo não se dá de forma individual.

Assim pontuamos o próximo tópico, que está diretamente relacionado à toda essa vulnerabilidade enfrentada, nesse período, e como isso se tornou/torna explícito no ambiente escolar.

### **4.3.3 A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar**

Aqui estamos olhando para o último núcleo de significação “A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar”, que tem como indicador as questões sociais e econômicas que afetam diretamente a prática educacional. Como isso afetou a saúde mental,

tanto dos/as educadores, quanto dos/as estudantes e familiares, além das questões de vulnerabilidade econômica e o próprio medo da contaminação e da morte.

Destacamos duas falas de egressos/as participantes do grupo focal que mencionam a questão do medo citado nos pré-indicadores: “por conta do vírus e a gente tava com muito medo” (EaT5, 2021), também “o medo de voltar o medo de contaminar, de contaminar os avós, de perder os familiares, isso também estava presente nas aulas” (EoT5, 2021).

Um medo que tem várias faces, mesmo tendo um único motivo, é o “medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 02).

Além desse medo enfrentado por todos/as, ainda temos outras questões práticas, como a evidenciada nesse trecho de fala:

[...] a questão ali de segurança alimentar a questão até da questão da saúde mental dos estudantes né, porque é curioso tem um paralelo entre a escola que é o local seguro de ter pelo menos uma segurança alimentar né, que tem o impacto da pandemia nas famílias, esse acesso à alimentação não apenas à educação. (EoT4, 2021).

Por sua vez, constatamos que a “insegurança da população frente às incertezas no contexto da pandemia é amplificada pela crise política que se instala neste momento, além das orientações contraditórias do Poder Público” (ALPINO *et al.*, 2020, p. 11).

Sabemos que, nas escolas públicas, principalmente onde o índice de pobreza é bastante elevado, uma das poucas refeições que a criança tem garantida durante o seu dia, é aquela da merenda escolar, e durante a pandemia, não havendo aulas presenciais, também não havia merenda. Logo evidenciamos que “a política pública de alimentação escolar é crucial para os discentes que estão matriculados nas redes públicas de ensino de baixa renda e que necessitam deste amparo alimentar do governo” (COSTA; GONÇALVES; GONÇALVES, 2021, p. 458).

A medida tomada para buscar suprir esse déficit relacionado à insegurança alimentar de nossas crianças foi o Projeto de Lei (PL) nº 786, de 2020, que:

Autoriza, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica, em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), de forma a assegurar o direito humano à alimentação adequada e saudável mesmo fora do ambiente escolar. (SENADO, 2020, n.p).

Apesar de ter sido tomada alguma providência, visando diminuir esse impacto da falta da merenda escolar, ainda não foi suficiente, pois essa problemática novamente não tem a ver apenas com a questão da Covid-19, mas sim como uma questão de organização social através de classes, na qual alguns têm muito e, outros, muito pouco.

Cruz (2021) assinala que a questão da fome no Brasil e no mundo pode ter vários motivos, como catástrofes naturais, embargos políticos, guerras, etc.; mas, principalmente, é “produto da violação do direito humano à alimentação adequada, pois o não acesso ao alimento, na atual ordem societária, está relacionado com a pobreza e a desigualdade social, fenômenos inerentes à produção e reprodução das relações sociais na sociedade capitalista” (CRUZ, 2021, p. 03).

Pautamos que não podemos nos limitar “à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização, etc., mas, pelo contrário, deve(mos) unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada” (FREIRE, 2019, p. 72), uma transformação social.

Ainda se tem a saúde mental de toda a população que é diretamente afetada, e que isso não teria como não transparecer no contexto escolar. Faro *et al.* (2020), em seu artigo, pontua a ansiedade, o estresse e o medo como sentimentos constantes da população, já que estavam/estão enfrentando uma situação há muito tempo não vivenciada (ou para muitos, nunca). Vazquez *et al.* (2022) ainda acrescenta a depressão como uma das doenças que mais aumentou no período da pandemia, principalmente entre crianças e adolescentes.

Em relação aos jovens, estudos apontam para “com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e em que as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental” (VAZQUEZ *et al.*, 2022, p. 305).

Apesar desse núcleo de significação ter apontamentos mais direcionados às questões específicas da pandemia da Covid-19, é possível observar, que assim como nos outros, o que ocorre é uma acentuação de problemas reais e já existentes da nossa sociedade, que se intensificam durante esse período atípico.

A práxis autêntica de Freire (197), está diretamente atrelada com a proposição de investigação temática também proposta pelo autor, e apresentado nesse trabalho de forma breve. Olhando a partir destas para os núcleos de significação é possível que há sim uma tentativa por

parte dos/as egressos/as, que caminham por possibilidades interdisciplinares, investem na pesquisa e pontuam o trabalho coletivo.

O que deixa a desejar em a relação o cumprimento efetivo desses princípios formativos e da práxis autêntica de Freire (1987), é justamente o contexto social e a organização escolar dada em nossa realidade, que opera ainda em um modelo educacional bancário.

Porém, os esforços desses egressos/as comprometidos com a educação libertadora, contribuem para a construção futura de uma educação dialógica, comprometida com a libertação dos sujeitos, possibilitando assim que caminhemos em direção a educação libertadora de Freire (1987).

#### 4.4 REFLEXÕES QUE CONTRIBUEM PARA A COMPREENSÃO DA TOTALIDADE

Visualizemos de forma coletiva os núcleos de significação, buscando olhar o que cabe aos educadores/as egressos/as, e como eles caminham ou não para a efetivação dos princípios educativos da Educação do Campo, juntamente com a práxis autêntica de Freire (1987); sobre o que não está no alcance dos/as egressos/as, no que se refere as iniciativas das unidades escolares, as Gerências Regionais de Educação (GERED) ou ao MEC, e ainda o que é algo que demanda uma mudança estrutural da sociedade.

Núcleo 1: Precarização da infraestrutura e aumento da jornada de trabalho dos/as educadores/as – Dentro desse núcleo, o pré-indicador que está diretamente ligado aos egressos/as enquanto educadores é a “Responsabilidade dos/as educadores de ciências/biologia”, esse em especificamente está relacionado com uma fala que mencionou o fato, de que durante a pandemia da Covid-19, dentro dos espaços escolares, cobrava-se diretamente dos/as educadores/as das áreas de CN, que soubessem questões relacionadas a imunologia, os EPI’s, vacina, etc.

Esse ponto pode ser um pouco dual, os/as educadores/as dessas disciplinas devem sim estar comprometidos em desenvolver conhecimento a respeito desses conteúdos, pois são estudos que integram a ACN, e por sua vez facilitam em muito na compreensão dos conceitos citados, é possível utilizar do princípio educativo pesquisa, para contribuir na apropriação destes conhecimentos.

Mas é fato, que devem então esses educadores/as desenvolverem parcerias, através do trabalho coletivo, com educadores/as de outras áreas do conhecimento, para que consigam olhar

para determinado assunto/questão de uma forma mais ampla, afim de problematizar, juntamente com os/as educandos/as e colegas, sobre a realidade, nesse caso em específico, acerca da pandemia da Covid-19, e então alcançar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

Mesmo os/as egressos/as apresentando uma certa indignação em relação a esse ponto, os/as mesmos/as deixam expressos, de forma indireta, ao longo do diálogo do grupo focal, que buscam sim, trilhar esse caminho mencionado acima. Pensemos então, para alcançar a práxis autêntica, pretendida e defendida por Freire (1987), um dos caminhos propostos pelo autor e desenvolvido por outros posteriormente, é através da investigação temática e definição de temas geradores que surgem a partir do diálogo com os/as educandos/as e comunidade escolar.

De modo geral, os conteúdos trabalhados no ambiente escolar, são pré-definidos a partir de documentos oficiais como a BNCC, PCN's, e os próprios livros didáticos. A covid-19, justamente por ser algo desconhecido, e que afetou a população em geral, fez com que surgissem demandas, que contribuíssem para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, que caminha para o que se propõe na investigação temática, pois era essa uma demanda coletiva.

Nesse ponto, porém esbarramos diretamente, com os outros pré-indicadores desse núcleo de significação. Seriam eles, por exemplo, o aumento da jornada do trabalho dos educadores/as; a oferta de muitas plataformas, triplicando a carga horária do/a educador/a. Esses problemas influenciaram diretamente na tentativa mencionada acima, de caminhar para um trabalho coletivo, interdisciplinar visando alcançar à práxis autêntica, pois sobrecarrega em demasiado os/as educadores/as. Problemas esses que poderiam, durante a pandemia, ser resolvidos com a contratação de mais pessoas, que fossem qualificadas.

E novamente, ou outros pré-indicadores se demonstram como empecilhos para a efetivação das questões citadas. A partir do momento que não há infraestrutura, internet, aparelhos, espaço e inclusive pessoal, impossibilita que desenvolvamos trabalhos que caminhem para uma educação libertadora. Eis uma necessidade de mudança de estrutura social.

Seriam esses últimos, questões ligadas às necessidades dos/as opressores/as em manter os/as oprimidos/as acrícos a sua realidade? Já que uma dificuldade, impossibilita outra, se tornando assim um espiral sem fim? Pensamos isso, inclusive quando identificamos que nas escolas particulares tem menos problemas vinculados a questão estrutural.

Mas agora vejamos a nossa dificuldade e potencialidade ao mesmo tempo, do mesmo jeito que uma coisa impede a outra, dificultando o desenvolvimento de uma educação crítica, a

partir das demandas da classe de estudantes. Ao nos organizarmos coletivamente, trabalhar a partir da amorosidade e do diálogo e juntos construirmos uma educação que visa a liberdade, aos poucos podemos mudar esse sistema, possibilitando assim, a libertação do sujeito.

Núcleo 2: Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional autêntica? – Neste núcleo, observemos principalmente o pré-indicador “falta de interação estudantes/professores”, uma porcentagem responsável por essa questão, é justamente as questões mencionadas, acerca da sobrecarga e da falta de infraestrutura, também os agravamentos vinculados a precariedades que foram intensificadas com a Pandemia da Covid-19.

Mas ousamos em articular também com outros dois pré-indicadores, seriam esses a dificuldade por parte dos/as estudantes em estabelecer uma rotina de estudos, e o desconhecimento das realidades desses educandos/as, por parte dos/as educadores/as e comunidade escolar. Observemos que estes três, seriam facilmente superados se os/as educadores estivessem atrelados a investigação temática, pois a partir de conteúdos que façam sentido aos educandos/as, estes provavelmente, vão ter um interesse maior, no processo educacional.

Ao realizar e se preocupar com isso, seria necessário que os/as educadores conhecessem a realidade de seus educandos/as. De tal forma que melhoraria a interação destes dois grupos. Como Freire (1987, p. 57) mesmo chama a atenção, “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador”. Novamente, ao buscar realizar a investigação temática, se faz necessário percorrer pela pesquisa, interdisciplinaridade e trabalho coletivo, pois sem essas não existe práxis autêntica.

Vale destacar, que não estamos responsabilizando única e exclusivamente os/as educadores quando mencionamos essas questões, porém se faz necessário que haja um esforço para desenvolver essa educação libertadora, que parte também desses sujeitos. Obviamente todo esse processo não é fácil, pois a partir do momento que os/as educandos/as ainda não desenvolveram o senso crítico, eles/as por sua vez, vão dificultar o processo, por não compreenderem. E apenas quando for construído em conjunto entre educadores/as e educandos/as é que começaremos identificar mudanças.

Núcleo 3: A sindemia do Covid-19 e sua influência direta no contexto escolar – O terceiro núcleo de significação já entra em um contexto diretamente relacionado a forma que a

pandemia intensificou problemas de cunho social, ligadas a vulnerabilidade, a fome, a pobreza, somando-se a isso o terror e o medo da morte e da contaminação pelo vírus.

Essas questões afetaram tanto os/as educandos e seus familiares quanto os/as educadores. Eis uma questão social que não cabe de ser resolvida de forma individual pelos/as professores/as. O que está ao nosso alcance, é utilizar as ferramentas disponibilizadas por Freire (1987) através da investigação temática e fortalecer a práxis autêntica, contribuindo assim, através do trabalho coletivo, para a superação da relação opressor/oprimidos.

Quando alcançarmos está tão pretendida revolução, é que passamos para o segundo momento deste processo:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Vejamos que o caminho que temos a percorrer é árduo, e por vezes cansativo, mas que só será possível de ser alcançado se comprometidos/as com a práxis autêntica, com a educação libertadora, com os princípios formativos e principalmente com a amorosidade em relação ao nosso próximo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos nas considerações alguns pontos gerais que dizem respeito ao desenvolvimento desse trabalho. E já gostaria de iniciar apontando, que assim como todos os aspectos da nossa vida foram afetados pela pandemia da Covid-19, o mesmo ocorreu ao longo da escrita da dissertação e do mestrado como um todo. Pontuo isso como algo a mais para refletirmos sobre o que foi esse período (e está sendo) e as consequências que ainda vamos enfrentar.

Em específico, no meu caso, eu compartilho algumas angústias que acabaram afetando diretamente o desenvolvimento de minha pesquisa. Um primeiro ponto foi a mudança da temática, a perspectiva inicial da minha pesquisa, era desenvolver uma continuação da pesquisa do TCC, relacionada à formação permanente em educação sexual. Quando a pandemia se iniciou, as escolas pararam, a universidade também parou, acabei nesse momento me distanciando da temática escolhida e vendo uma impossibilidade de realização da minha pesquisa.

Outra coisa que afetou foi ficar tanto tempo sem contato com as disciplinas, com os colegas e/ou com os/as professores/as. No ano de 2021, eu também acabei adentrando novamente no ambiente escolar, agora como professora de matemática e egressa da Educação do Campo, cujo meu primeiro ano de trabalho se deu no período de pandemia. E então as questões relacionadas à prática docente em tempos de pandemia e o nosso compromisso com uma educação libertadora, começaram a fazer mais sentido, e me pareceu um tema mais urgente.

Por esses e outros motivos, a minha dissertação se moldou no formato que ela se apresenta. No desenvolvimento da escrita, me senti bastante angustiada em relação a metodologia do trabalho, como desenvolver a pesquisa, seguindo o rigor científico? Mesmo depois de um tempo, as aulas do mestrado terem voltado de forma *online*, e termos acesso às disciplinas que deveriam contribuir para esses anseios, sinto que não foi o suficiente, e os motivos disso podem ser diversos.

Entre eles, cito a condensação da disciplina, por motivos maiores; o impacto em minha rotina causada por conta das mudanças que a pandemia obrigou fazer; a falta de participação em grupos de pesquisa que discutem questões relacionadas à metodologia; e no meu caso específico, ainda enfrentei um mal que eu não era acostumada a conviver, a procrastinação.

Ponto essas intempéries pessoais, pois acredito que elas influenciaram sim e em muito, no desenvolvimento dessa pesquisa. Sendo necessária a prorrogação de prazos e afetando minha saúde mental de uma maneira que eu nem acreditava ser possível.

Compartilhadas as angústias relacionadas ao meu processo de escrita, retomo agora pontos importantes sobre a escrita, com a intenção de traçar considerações que facilitem em uma melhor compreensão do proposto e que deixe alguns apontamentos para futuras pesquisas.

Ao final do trabalho, o objetivo geral que prevaleceu foi “investigar e analisar, sob a óptica Freireana, a prática docente dos/as educadores/as egressos/as da Educação do Campo da UFSC, na área de Ciências da Natureza e Matemática, em relação com o cumprimento dos princípios formativos do curso durante o período pandêmico”.

Num momento inicial, depois de retomadas as aulas e readaptado o tema de minha pesquisa, eu acreditava que queria saber os impactos do ensino remoto na educação, e de certa forma, realizamos essa análise. Mas, atualmente, eu vejo que a questão central desse trabalho sempre foi o nosso compromisso como educadores/as formados pela EduCampo/UFSC, com uma educação dialógica, amorosa, libertadora e de qualidade.

E é por isso, que ao ir lendo diversos materiais e traçando vários caminhos, identificamos que a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987), dialogava de uma maneira esplêndida com o que estávamos querendo investigar, cujo referencial teórico relacionado à práxis autêntica de Paulo Freire, foram os óculos de análise dos achados. Reforçando assim, o nosso compromisso como educadores/as, que acreditam nos princípios formativos da Educação do Campo que foram citados no primeiro capítulo.

Retomemos então o trabalho de uma forma mais estruturada. No primeiro capítulo, temos como objetivos compreender a Educação do Campo em aspecto geral, como um movimento educacional que contempla todos os níveis educacionais, até chegar na Licenciatura em Educação do Campo, que objetiva formar educadores críticos que lutam e prezam por uma educação de qualidade para os povos marginalizados historicamente.

Ao fazer isso, identificamos que a Licenciatura em Educação do Campo opera a partir de princípios formativos. Elencamos então: trabalho/trabalho coletivo, agroecologia, interdisciplinaridade, auto-organização, luta social, cultura, contexto histórico-crítico, que estão de acordo com os apontamentos de Xavier (2016), Paula e Rosa (2017), Gaia e Janata (2020), e Verdério e Barros (2020).

E aí me vem o questionamento: Como que nós educadores/as formados pela Educação do Campo, estamos pondo em prática esses princípios que aprendemos no curso? Como estes aparecem em nosso dia a dia em sala de aula? Estes por sua vez afetam a prática docente?

E foi nesse momento que me deparei, com uma enorme dificuldade. Que foi suprida depois de muito diálogo com as orientadoras e dos apontamentos da banca. Afinal qual era o referencial teórico que iria me ajudar a responder esses meus anseios da pesquisa? E foi nesse momento que me dei conta de como Freire (1987) e a sua concepção de educação pautada no diálogo e no amor, transcrevia exatamente aquilo que acreditamos e esperamos de nossa profissão. Afinal, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 45).

A partir do momento, que introduzimos Freire (1987) no segundo capítulo, buscando principalmente o diálogo com a Educação do Campo e com os princípios formativos, tudo fez mais sentido e as questões foram se modificando e ficando mais fáceis de serem resolvidas. Porque apesar de a Educação Libertadora em contraposição à Educação Bancária, proposta pelo autor, não ser a única referência em que se baseia a Educação do Campo, é impossível negar que uma dialoga muito bem com a outra!

Até o desenvolvimento desses dois primeiros capítulos, o foco principal da pesquisa era a pandemia e o impacto dela na educação, mas na medida em que avançamos para o terceiro capítulo, descrevendo a metodologia utilizada, que consiste para além da revisão bibliográfica mencionada, também de um questionário online e de um grupo focal, fomos mudando um pouco o foco. Com isto, partimos para o quarto capítulo utilizando os núcleos de significação como forma de sistematizar nossos dados, percebendo que os impactos da pandemia não eram mais o ponto principal. Estes, por sua vez, passam a ser o contexto.

Evidenciamos que, mesmo explicitando estes impactos da pandemia, a maioria deles acabam sendo a intensificação de problemáticas já existentes no meio educacional e na vida cotidiana. E é então nesse momento que percebemos que a nossa questão principal, é a prática docente de egressos/as da Educação do Campo/UFSC, e o nosso compromisso como educadores/as que assumem, juntamente com o curso, os seus princípios educativos.

Acreditamos que “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase ‘coisificados’” (FREIRE, 1987, p. 54).

Depois de todo esse processo, ao retomar os núcleos de significação, sistematizados a partir do grupo focal, buscamos analisar os três núcleos obtidos, reforçá-los com trechos das falas dos/as egressos/as e dialogar com autores/as que explicitam essas temáticas em questão, além de trazer Freire (1987), de forma que nos ajudasse a identificar em que medida a prática docente desses egressos/as se aproxima da Práxis autêntica.

Identificamos então, como problemáticas acentuadas pela pandemia da Covid-19, na prática docente de egressos/as da Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática, as seguintes questões.

A falta de acesso aos aparelhos eletrônicos, a internet de qualidade, a falta de espaços tranquilos para o estudo, vinculados à uma precarização da infraestrutura que afetou tanto os educandos/as quanto aos educadores/as, e que está diretamente relacionada com uma questão de desigualdade social.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

A partir do momento que pontuamos isso, como um problema relacionado às desigualdades sociais acreditamos na superação da mesma, e que a educação é um caminho necessário para se alcançar essa consciência crítica necessária que impulsiona à ação transformadora das situações-limites.

O outro ponto está relacionado ao aumento da jornada de educadores/as, envolvendo aí a responsabilização de professores/as vinculados à determinadas disciplinas, e também ao fato de sermos obrigados a dar conta de multiplataformas, sem nenhuma preparação prévia. Estas questões têm relação com a forma com que os currículos escolares são organizados. Mas que, a partir dos princípios formativos mencionados, como a interdisciplinaridade o trabalho coletivo e a pesquisa, caminham para uma possível superação e melhoria destas questões.

Temos ainda a questão das mortes, da doença em si, juntamente com os sintomas e sequelas que não tinham como não aterrorizar a população, isso vinculada à retirada da possibilidade de trabalhar, do isolamento, falta de lazer, vulnerabilidade econômica, aumento da violência, que afetou diretamente a saúde mental e física, de toda a população.

De modo a articular os núcleos de significação com o nosso óculos de análise que é a educação Libertadora em Freire (1987) e os princípios formativos interdisciplinaridade, trabalho/trabalho coletivo e pesquisa, pontuamos de modo mais específico os impactos sofridos por parte dos egressos/as da EduCampo/UFSC, como a intenção de olhar cuidadosamente e responder à questão de pesquisa: Sob a óptica Freireana, em que medida a prática docente dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Santa Catarina, se manteve comprometida com os princípios formativos do curso durante o período de pandemia?

Observamos então a partir do grupo focal, que os/as egressos/as participantes conhecem os princípios formativos e que se preocupam com a efetivação dos mesmos em sua prática docente. Porém, fica expressa a dificuldade que os mesmos têm na efetivação desses princípios no dia a dia escolar, e como isso se intensifica durante o período da pandemia.

Em relação à interdisciplinaridade, por exemplo, vale pensar que é um desafio dar conta de uma proposta que dentro das U.E's, não necessariamente existe, ou ainda está em construção. O trabalho por área do conhecimento, tem tido um desafio e um avanço, ao longo de muitas décadas, dentro das escolas. Hoje a própria BNCC por exemplo, enquanto um documento que gera muitas controvérsias, organiza o ensino fundamental e médio em cinco áreas do conhecimento. “Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2018, p. 27). A própria Educação do Campo, como apresentado, forma seus estudantes por área do conhecimento.

Foi possível observarmos através do diálogo com os egressos/as participantes da entrevista, que há uma dificuldade imensa em conseguir trabalhar de forma interdisciplinar, aproximando-se mais desse princípio principalmente aqueles que trabalham em escolas que tendem a se preocupar com essa questão. Afinal, se a escola tem uma iniciativa interdisciplinar, facilita para esse sujeito. E se não tem, existe resistência por parte dos próprios colegas de profissão.

O mesmo se dá em relação ao trabalho, porém o trabalho coletivo se aproxima mais de uma efetivação, pois é possível identificar nas falas destes egressos/as, os esforços para viabilizar trabalhos de formas coletivas com outros/as educadores/as, por vezes da mesma área do conhecimento, em outros momentos, de áreas distintas, caminhando para o desenvolvimento, futuro, de uma prática interdisciplinar.

Em relação à pesquisa, como princípio educativo, - que entendemos como o processo de conhecer algo desconhecido, inclusive a própria realidade dos estudantes, ligado também ao processo de pedagogia de alternância da Educação do Campo, - este por sua vez, foi o que os/as educadores/as mais evidenciaram exercer em sua prática docente, não sendo afetados/as pela pandemia. Este trabalho coletivo aparece, por exemplo, quando os/as egressos/as mencionam a dificuldade que encontram em tecer conhecimentos em relação a conteúdos específicos da pandemia da Covid-19, o que necessitou bastante de pesquisa e trabalho coletivo.

De modo geral, os núcleos de significação denunciam problemáticas relacionadas a educação e ao processo de escolarização que são intensificados pela pandemia da Covid-19, mas que não necessariamente surgem com ela. São questões relacionadas a precarização de forma geral nesse processo de ensino-aprendizagem. Precarização essa que está diretamente vinculada a um modelo educacional e social vigente, e que é alvo de críticas de Freire (1987).

Freire (1987) apresenta questões relacionadas a uma violência opressora, que desumaniza pessoas, que o torna ser menos, uma “opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 37). Essa, por sua vez, está vinculada a sociedade de classes, na qual uma é a dominante e a outra a dominada.

A educação, por sua vez, acaba reproduzindo e reforçando essas desigualdades, e é para esse processo que Freire (1987), busca chamar a nossa atenção. “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 1987, p. 71), e essa negação começa desde cedo, não seria então a escola um veículo poderoso para silenciar essas massas? Afinal, Freire (1987), mesmo menciona que a divisão da classe trabalhadora, faz com que a classe dominante se mantenha no poder.

E é por isso que Freire (1987), propõe a construção de uma educação dialógica, que liberta e torna essa classe crítica, pois compreende que o “[...] diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto” (FREIRE, 1987, p. 72).

E a Educação do Campo, através da interdisciplinaridade, pesquisa, trabalho coletivo e a sua matriz formativa em geral, busca desenvolver uma educação do povo para com o povo, que problematize, que dialogue, pois:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada

ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 47).

Como nos lembra Freire (1987, P. 16) “[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”, como não é essa a nossa crença, enquanto educadores/as do Campo, cabe também a nós, estar comprometidos/as com a solidariedade, “[...] em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21).

Por fim, às questões relacionadas à dificuldade do ensino-aprendizagem, durante o período da pandemia, destaco que para nós educadores/as que atuamos em sala, já é possível identificar os resultados desse período caótico que foi 2020 a 2022.

Recebemos de volta em sala de aula, estudantes com muita defasagem relacionadas à série em que se encontram, com extrema dificuldade de concentração, com muitos problemas relacionados à ansiedade, estresse e depressão. E como nós professores/as comprometidos/as com uma educação libertadora superaremos de forma conjunta essas dificuldades?

Acreditamos que as situações relacionadas às sequelas da pandemia, no contexto educacional, ainda vão apresentar muitas questões que talvez não consigamos visualizar nesse momento. Como também, ainda levaremos muito tempo para recuperar essa defasagem educacional que nossos/as educandos/as sofreram. Sendo necessário que pesquisas futuras considerem esses fatores.

Como professora, no momento o meu compromisso é com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente com a amorosidade e a dialogicidade, pois estamos retomando uma normalidade, recebendo crianças e adolescentes, que assim como a gente, foram extremamente afetados por esse período.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. OS GRUPOS FOCAIS ON-LINE: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 05-24, 16 fev. 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALBERTON, Júnior. **REFLEXÕES DA PRÁTICA DA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**. 2019. 101 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218731/TCC\\_final\\_Junior\\_A5\\_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218731/TCC_final_Junior_A5_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13 jul. 2022.

ALPINO, Tais de Moura Ariza *et al.* COVID-19 e (in)segurança alimentar e nutricional: ações do governo federal brasileiro na pandemia frente aos desmontes orçamentários e institucionais. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 36, n. 8, p. 1-17, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00161320>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n8/e00161320/pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 400 p.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9251/4047>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AMARAL, Ana Carolina. **UMA PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA NA COMUNIDADE NOVA GALILÉIA**. 2019. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, São Bento do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204181/Tcc%20arrumado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**,

Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 1-19, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>. Acesso em: 18 out. 2022.

ANDREOLA, Balduino. INTERDISCIPLINARIDADE. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [S.I.]: Autêntica, 2010. p. 229-230. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

ANGELO, Vitor Amorim de. **Guerra do Contestado**: Conflito alcançou enormes proporções. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/guerra-do-contestado-conflito-alcançou-enormes-proporcoes.htm>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 819-822, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00073>. Acesso em: 24 maio 2022.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 30, p. 235-250, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602007000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jL57k6XpQ96RkVfwWwMj56B/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira. Auto-organização no contexto da educação do campo. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, S.I, v. 2, n. 1, p. 40-64, maio 2016. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/TEXTO\\_8\\_GRUPO\\_6\\_-\\_8\\_ENCONTRO\\_-\\_Auto\\_organizacao.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/TEXTO_8_GRUPO_6_-_8_ENCONTRO_-_Auto_organizacao.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **Codas**, [S.L.], v. 34, n. 4, p. 1-7, jun. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.

BARBOSA, Otavio Luis; CUNHA, Paulo Giovanni Moreira da. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. **Revista Pet Economia Ufes**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 33-36, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/download/31745/21186/92725>. Acesso em: 18 out. 2022.

BARRETO, Mauricio Lima; *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-4, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720200032>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rbepid/2020.v23/e200032/pt>. Acesso em: 23 out. 2020.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciélío Marinho da; COSTA, Lucinete Gadelha da. **Da Educação Rural À Educação do Campo**: a luta dos movimentos sociais do campo por um paradigma contra hegemônico de educação. 2009. Texto apresentado no 19º EPENN. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Educação, direitos humanos e inclusão social. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Rural-%C3%80-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo-A-Luta-Dos-Movimentos-Sociais-Do-Campo-Por-Um-Paradigma-Contra-Hegem%C3%B4nico-De-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. DA LUTA ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: caracterização da educação e da escola do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Paraná. **Anais eletrônicos**. Natal: Epenn, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Da-Luta-%C3%80s-Pol%C3%ADticas-De-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares; MEIRA, Iranete de Araujo. Notas provisórias de uma pesquisa em curso: território e educação no campo da reforma agrária. Anais VI Seminário Regional de Política e Administração em Educação do Nordeste, V Encontro Estadual de Política e Administração em Educação – PB, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Territorio-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo-Anpae-2010-Batista-Meire-Vicente.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. Educação do Campo: concepção, fundamentos e desafios. **Cadernos Pde**: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, v. 1, p. 1-20, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_wanderleia\\_aparecida\\_bergamasco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.

BOSSE, Ediana. **Uma breve análise da formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 2020. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219783/Uma%20breve%20an%C3%A1lise%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20Matem%C3%A1tica%20nos%20cursos%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20no%20Brasil%20Vers%C3%A3o%20final%20\(1\).docx.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219783/Uma%20breve%20an%C3%A1lise%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20Matem%C3%A1tica%20nos%20cursos%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20no%20Brasil%20Vers%C3%A3o%20final%20(1).docx.pdf?sequence=1). Acesso em: 13 jul. 2022.

BOTELHO, Kaique Bruno Santana; ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira. **ENSINO DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**: traços e laços. TRAÇOS E LAÇOS. GT4

– Educação Rural/do Campo. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/1619/225/5778>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Constituição (2010). **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 26 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **EDITAL Nº 2**, de 23 de abril de 2008. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_PROCAMPO.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_PROCAMPO.pdf) Acesso em: ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, v.53, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>Acesso em: 1ºset.2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: DF, 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA). Acesso em: 10 maio 2016.

BRICK, Elizandro Maurício. **REALIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS**. 2017. 400 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182727/349201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRITO, Sávio Breno Pires *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Revista Visa em Debate: Sociedade, ciência e tecnologia**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 54-63, 28 abr. 2020. Disponível em: [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020\\_p-028.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020_p-028.pdf). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 763-784, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645797>. Acesso em: 26 maio 2022

BRITTO, Néli Suzana Quadros. Educação do Campo, área ciências da natureza e ensino de biologia: questões, reflexões e ações para docência na educação superior e básica. **Revista de Ensino de Biologia**, n. 8, p. 32-44, 2015 - ISSN: 1982-1867 - <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/Renbio-numero-8-sem-capa-FINAL.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Suzana Quadros. **A Educação do Campo e a formação docente na Área de Ciências da Natureza**: caminhos da docência universitária por trilhas da Abordagem Temática Freireana. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências da Natureza: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. 1ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, v. 2, p. 431-449. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=1kNgx54Ir1SAM3zjq5wz\\_\\_dGBDHfgJsgX](https://drive.google.com/open?id=1kNgx54Ir1SAM3zjq5wz__dGBDHfgJsgX). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRITTO, Néli Suzana Quadros; BRICK, Elizandro Mauricio. Licenciatura em Educação do Campo e Formação Docente na Área de Ciências da Natureza e Matemática – Riscos e Potencialidades na caminhada da UFSC. In: MOLINA, Monica C.; HAGE, Salomão M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Resultados da pesquisa sobre riscos e potencialidades de sua expansão. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC. 2019. p. 418-441. Disponível em: <http://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/12/MOLINA-HAGE-2019-LIVRO-Sub-7.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. (org.). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Caminhos para transformação da Escola 1**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Cap. 3. p. 8-241.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**. In: CALDART, RoseliSalette et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 14-787.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e Sustentabilidade: uma experiência do PRONERA. **Revista Científica**, S.I, v. 9, n. 14, p. 53-66, 2016. ANAP BRASIL. Disponível em: [https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/anap\\_brasil/article/download/1423/1445/2863](https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/anap_brasil/article/download/1423/1445/2863). Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMPANA, Jeferson Rodrigo. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA**: a escola e o modo de produção dos sujeitos do campo. 2020. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação

do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204224/EDUCA%c3%87%c3%83O%20DO%20CAMPO%20E%20AGROECOLOGIA%20ESCOLAS%20E%20OS%20MODOS%20DE%20PRODU%c3%87%c3%83O%20DOS%20SUJEITOS%20DO%20CAMPO.pdf?squence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa. Agroecologia: conceitos, princípios e sua multidimensionalidade. **Ambientes**: Revista de Geografia e Ecologia Política, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 25-75, 18 dez. 2020. Universidade Estadual do Oeste do Parana - UNIOESTE. <http://dx.doi.org/10.48075/amb.v2i2.26583>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/26583/16640>. Acesso em: 11 maio 2022.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan; TONSO, Sandro; NETO, Wilon Mazalla. Agroecologia como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 11, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: Enpec, 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1078-1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CARVALHO, Igor Simoni Homem de; SILVA, Roberta Maria Lobo da. **Licenciatura em Educação do Campo**. 2019. UFFRJ. Disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CARVALHO, Luciana Carrion; ROBAERT, Samuel; FREITAS, Larissa Martins. **A Educação do Campo no contexto da educação brasileira**: questões históricas, políticas e legais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UFMS, 6. 2015, Santa Maria. UFMS, 2015. p. 1 - 11. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A\\_EDUCAÇÃO\\_DO\\_CAMPO\\_NO\\_CONTEXTO\\_DA\\_EDUCAÇÃO\\_BRASILEIRA\\_QUESTÕES\\_HISTÓRICAS\\_POLÍTICAS\\_E\\_LEGAIIS\\_\(3\).pdf](http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A_EDUCAÇÃO_DO_CAMPO_NO_CONTEXTO_DA_EDUCAÇÃO_BRASILEIRA_QUESTÕES_HISTÓRICAS_POLÍTICAS_E_LEGAIIS_(3).pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais**. 2011. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Cap. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAVANH, Allana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A interdisciplinaridade na pósgraduação**: reflexões a partir do documento de área da CAPES. In: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (Orgs.). Estudos interdisciplinares: debates e reflexões. Curitiba: CRV, 2021, p. 141-151.

CEOLIN, Taíse. **As Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Ciências no Contexto da Licenciaturas em Educação do Campo**. 2018. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível

em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198330/PECT0373-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 maio 2022.

ClAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. In: dicionário da Educação Profissional em Saúde. Manguinhos: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Nova onda de covid-19: especialistas esclarecem dúvidas sobre a doença**. 2022. Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/nova-onda-de-covid-19-tire-suas-duvidas\\_104140.html#:~:text=A%20nova%20onda%20da%20covid,casos%20tamb%C3%A9m%20vem%20sendo%20notado](http://www.cofen.gov.br/nova-onda-de-covid-19-tire-suas-duvidas_104140.html#:~:text=A%20nova%20onda%20da%20covid,casos%20tamb%C3%A9m%20vem%20sendo%20notado). Acesso em: 23 nov. 2022.

CORRÊA, Joana Laura Cota *et al.* Educação em agroecologia na escola pública do campo: o ensino de ciência da natureza na perspectiva interdisciplinar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 11. 2020, Sergipe. Anais [...]. São Cristóvão: **Cadernos de Agroecologia**, 2020. v. 15, p. 1-5. Disponível em: <http://cadernos.abaagroecologia.org.br/cadernos/article/view/4948/3691>. Acesso em: 25 jan. 2020.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 111-121, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1414-49802017.00100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/5d4vHvd6QcrMYyPZNqMmfCr/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2022.

COSTA, Danilo da; GONÇALVES, João Carlos; GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Conceitos e implicações da alimentação escolar em tempos de pandemia (COVID-19). **Interfaces Científica**, Aracajú, v. 10, n. 3, p. 455-467, 2021. Disponível em: [10.17564/2316-3828.2021v10n3p455-467](https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p455-467). Acesso em: 26 out. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO\\_EnsinoRemotoBrasil.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

CUNHA, Matheus Cardoso da. **TRAJETÓRIA NARRADA: ser, pensar e agir para contribuir com a formação de professoras e professores na licenciatura em educação do campo**. 83 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204107/TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. 365 p.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção Problematizadora do Ensino de Ciências na Educação Formal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – São Paulo: FE/USP, 1982.

\_\_\_\_\_. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. In: ALEXANDRIA **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008. Disponível em: [http://www.ppgect.ufsc.br/alexandriarevista/numero\\_2/artigos/demetrio.pdf](http://www.ppgect.ufsc.br/alexandriarevista/numero_2/artigos/demetrio.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.

EDUCAMPO/UFSC. Licenciatura em Educação do Campo. **Apresentação**. 2015. Disponível em: <https://educampo.grad.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 1-9, 8 jun. 2006. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 10 maio 2022.

ESTRELA, Simone da Costa. Educação Profissional e Formação Omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do instituto federal goiano – campus posse. In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Paraná. **Anais eletrônicos**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 10127-10143. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119\\_13252.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.

FALEIRO, Wender; RIBEIRO, GeizeKelle Nunes; FARIAS, Magno Nunes. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, n. 1, p. 1-21, nov. 2020. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7058>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7058/17818>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-14, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-214.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015\\_MariaJucileneLimaFerreira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. DIFICULDADES E DESAFIOS DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: um estudo com professores do município de queimadas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 9, n. 207, p. 1-12, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-207-9177>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FOSTER, John Bellamy. A ecologia da economia política marxista. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 87-104, jul. 2012. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.28/johnbellamy-foster.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 21. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 128 p. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Suspender as avaliações e unir os anos 20 e 21**. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/02/suspender-as-avaliacoes-e-unir-os-anos-20-e-21/>>. Acesso em: 29 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette (org.). **História Natureza Trabalho Educação**: Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo, p. 582: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.L.], v. 10, n. 20, p. 228-248, dez. 2015. Disponível em: [https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296#:~:text=149\),.como%20algo%20espec%3%ADfco%20do%20homem.&text=Trata%2Dse%20de%20necessidades%20que,no%20tempo%20e%20no%20espa%C3%A7o..](https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296#:~:text=149),.como%20algo%20espec%3%ADfco%20do%20homem.&text=Trata%2Dse%20de%20necessidades%20que,no%20tempo%20e%20no%20espa%C3%A7o..) Acesso em: 25 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Educação omnilateral. **Dicionário da Educação do Campo**. Org. CALDART, Roseli Salete [et al.]. - 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

GAIA, Carlos; SILVA, Marcos Guilherme Moura; PIRES, Lucas Silva. Ensino de matemática na educação do campo a partir de narrativas. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1-12, jan. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2740/274048277005/274048277005.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GAIA, Marília Carla de Melo. Agroecologia e Ensino de Ciências: desafios e tensões na educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM Ciências, 15, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ENPEC, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abrapeconet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1291-1.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GAIA, Marília Carla de Melo; JANATA, Natacha Eugênia. A Agroecologia como matriz formativa no trabalho nas escolas do campo. **Cadernos de Agroecologia**, São Cristóvão, v. 15, n. 2, 2020. Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/5164/3675>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GARRIDO, Alex Sandro de Castro; SANGIOGO, Fábio André. Etapas e Momentos da Investigação Temática Freireana no Contexto da Escola da Colônia De Pescadores Z-3. **Revista Humanidades e Inovação**, S.I, v. 7, n. 77, p. 76-89, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2652/1560>. Acesso em: 25 maio 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

GODINHO, Bárbara Armando. **A interdisciplinaridade no EPEA à luz da vertente de educação ambiental crítico-transformadora**. 2021. 69 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14580/TCC%20B%C3%A1rbara%20Armando%20Godinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOES, Emanuelle Freitas; RAMOS, Dandara de Oliveira; FERREIRA, Andrea Jacqueline Fortes. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 1-7, 04 mai. 2020. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00278. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/d9H84fQxchkfhdbwzHpmR9L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2002000300004>. Acesso em: 07 set. 2021.

HORTON, Richard. Offline: covid-19 is not a pandemic. **The Lancet**, [S.L.], v. 396, n. 10255, p. 874, set. 2020. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)32000-6](http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(20)32000-6). Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932000-6>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HUDLER, Thais Gabriella Reinert da Silva. **Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo :: área de ciências da natureza e matemática**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136319/336051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de Santa Catarina**. 2010. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/resultados/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_santa\\_catarina.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. 2017. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-1>>. Acesso em: 29 out. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do Ipea**. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36069](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069). Acesso em: 14 set. 2021.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, 2011. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18, p. 07-20. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334/1325>. Acesso em: 31 jul. 2021.

LACERDA, Nara. **Saúde, falta de estrutura e desigualdade: os riscos da volta às aulas na pandemia**. 2020. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/30/saude-falta-de-estrutura-e-desigualdade-os-riscos-da-volta-as-aulas-na-pandemia>. Acesso em: 14 set. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2003. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/at\\_download/file](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file). Acesso em: 21 jul. 2021.

LEITE, Raquel Crosara Maia; FEITOSA, Raphael Alves. **As contribuições de Paulo Freire para um Ensino de Ciências Dialógico.** Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viii/enpec/resumos/R0753-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0753-1.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Cascavel, 2017. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter\\_Leite2017.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO. Em Teia:** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Pernambuco, v. 4, n. 3, p. 1-10, 2013. EDUMATEC. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2218>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LIMA, Gabriel Duwe de. **Rede estadual inicia as atividades com alunos do Núcleo de Atendimento Remoto.** 2021. Governo do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/rede-estadual-inicia-as-atividades-com-alunos-do-nucleo-de-atendimento-remoto>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LOPES, Lidiane Schimitz; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA EM SALA DE AULA: propostas de atividades para a educação básica.** In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DA REGIÃO SUL, 20, 2014, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos.** Bagé: Unipampa, 2014. p. 320-330. Disponível em: [https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/MC\\_Lopes\\_01359155031.pdf](https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/MC_Lopes_01359155031.pdf). Acesso em: 26 maio 2022.

LORENZI, Karina Smania de. **Em diálogo: as hortas e a agroecologia em unidades educativas do bairro armação do pântano do sul - Florianópolis.** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235657/PECT0504-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2022.

LORENZON, Mateus; SCHUCK, Rogério José. **O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE.** Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzon\\_schuck.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzon_schuck.pdf). Acesso em: 05 maio 2022.

LOURENÇO, Daniel Braga; OLIVEIRA, Fábio Corrêa Souza de. **MERCADOS DE ANIMAIS: quando os não-humanos tornam-se ameaças globais.** **Revista Estudos Institucionais**, S.I, v. 6, n. 3, p. 953-974, dez. 2020. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/download/571/614>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões *et al.* **Aulas Remotas Durante a Pandemia:** dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In: Congresso Nacional De Educação, 13, 2017, Paraná. **Anais eletrônicos**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 18322-18331. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf). Acesso em: 27 jul. 2021.

MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; FORNER, Régis; SOUZA, Lahis Braga. Paulo Freire e Educação Matemática: inspirações e sinergias com a modelagem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S.L.], v. 14, n. 35, p. 1-22, 25 jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46312/pem.v14i35.13155>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARIA, Vanessa Andriani. ENSINO REMOTO E OS IMPACTOS DA COVID-19 NAS ESCOLAS DO CAMPO. **Inventário**: Revistas dos Estudantes de pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 1, n. 28, p. 124-137, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/44292/25078>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARQUES, Rosa Maria *et al.* **Pandemias, crises e capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 160 p.

MARTINS, Pedro. **População negra e Covid-19**: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas/46338/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização (1867). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. Cap. 4. p. 293-316.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado e propriedade privada (1844): manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 317-333.

MATTA, Gustavo Corrêa *et al* (org.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. 221 p. Observatório Covid-19. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PARA INVESTIGAÇÃO EM PESQUISAS QUALITATIVAS NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA. **Revista Odisseia**, Rio Grande do Norte, v. 5, n. 1, p. 1-11, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2029/1464/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>. Acesso em: 07 set. 2021.

MIRANDA, KaciaKyssy Câmara de Oliveira *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió. **Anais eletrônicos**. Maceió: N.I., 2020. p. 1-12. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 55, p. 145-166, mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 140, p. 587-609, jul. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BRITTO, Néli Suzana; GUERRERO, Patrícia (org.). **CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E AGROECOLOGIA: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da UFSC**. Tubarão: Gráfica e Editora Copiart, 2021. p. 27-36.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Escola do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. In CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo (p. 468-474). 2012. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Relações entre educação matemática e educação do campo: análise de publicações recentes. **Rematec**, [S.L.], v. 15, n. 36, p. 108-129, 22 dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.37084/rematec.1980-3141.2020.n16.p108-129.id303>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MORAES, Renato Pereira de. **Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de O Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão/Go, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8354/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Pereira%20de%20Moraes%20-%202018.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MORGAN, David. L. Focus group as qualitativerearch. (Segunda Edição), London: **Sagepublications**, 1997. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MOTA, Michelle Katiuscia Melo; WATANABE, Elaine Aparecida Takamatu. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS DESAFIOS PARA DOCÊNCIA. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, n. 1, p. 39-47, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/885/660>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MST. **Plano de Estudos das Escolas Itinerantes**. Cascavel: MST, 2013.

MUENCHEN, Cristiane; SÁUL, Tamine Santos. A interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: possibilidades e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 203-227, abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52753/28191>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, abr. 2008. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MUNARIM, Antônio; HANFF, Beatriz B. Collere; SCHMIDT, Wilson. O PONTO DE PARTIDA: relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas “na ilha (o campus da UFSC) dentro da ilha (a capital, Florianópolis)”. In: BRITTO, Néli Suzana Quadros; GUERRERO, Patrícia (org.). **Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia**: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em educação do campo da UFSC. Tubarão: Copiart, 2021. p. 39-58.

NAOMI, Aline. **Educação e pandemia**: os impactos do isolamento na volta às aulas presenciais. 2021. CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/educacao-e-pandemia-os-impactos-do-isolamento-na-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 24 maio 2022.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, 1 out. 2015. Universidade Estadual de Maringa. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.24462>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5265893.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

NSC. **Mais de 30 mil estudantes de Florianópolis receberão chips com internet para auxílio nos estudos**. 2021. NSC Comunicação. Disponível em:

<https://www.nsctotal.com.br/noticias/mais-de-30-mil-estudantes-de-florianopolis-receberao-chips-com-internet-para-auxilio-nos>. Acesso em: 18 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (coord.). GESTRADO/UFGM. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: relatório técnico. Minas Gerais, 2020. 24 p. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, Ecília Braga de. O professor do campo e a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, Pará, v. 6, n. 12, p. 152-164, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/317/156/753>. Acesso em: 18 out. 2022.

PACÍFICO, Daniela Aparecida; CADORE, Agnes Vitória delSent; HOEPERS, Aline. ORIGEM DA COVID-19. **Revista Brasileira de Agroecologia**, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 80-88, jun. 2020. Associação Brasileira De Agroecologia. <http://dx.doi.org/10.33240/rba.v15i4.23281>. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/23281>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PAITER, Leila Lesandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a Licenciatura Em Educação Do Campo - UFSC. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186991/PECT0340-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 fev. 2022.

PANTANO, Fabricio; RINQUE, Leticia Caroline Lemos; NASCIMENTO, Douglas Pereira do. Interdisciplinaridade na educação matemática para o ensino médio: uma alternativa de sucesso. **Revista Científica Faema**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 42-51, 9 abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31072/rcf.v8i2.520>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PASSOS, Ana Paula; NICOT, Yuri Expósito. Interdisciplinaridade na Matemática através da Aprendizagem Significativa. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 10, n. 9, p. 1-12, 1 ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18294>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PAULA, Adalberto Penha de; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de ciências. **Práxis Educativa**, Paraná, v. 16, p. 1-17, mar. 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16612.036>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047028/html/>. Acesso em: 25 maio 2022.

PAULA, Adalberto Penha de; ROSA, Marina Comerlatto da. Escola do Campo: construção de uma matriz formativa e o trabalho como princípio educativo. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 4, n. 8, p. 74-89, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 31 jul. 2021.

POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz; POMMER, Wagner Marcelo. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista ItinerariusReflectionis**: UFG, Jataí, v. 10, n. 2, p. 1-24, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/30250/pdf/166631#:~:text=Pelos%20princ%C3%ADpios%20da%20pesquisa%20qualitativa,debates%20suscitados%20entre%20os%20participantes..> Acesso em: 14 set. 2021.

PUPPO, Marcelo de Albuquerque Vaz. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e agroecologia na formulação das ciências da natureza da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, p. 862-890, 2018. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862>. Acesso em: 09 fev. 2022.

QIU, Ye *et al.* Predicting the angiotensin converting enzyme 2 (ACE2) utilizing capability as the receptor of SARSCoV-2. **Microbes And Infection**, [s.l.], p. 1-16, mar. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.micinf.2020.03.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1286457920300496>. Acesso em: 18 jan. 2021.

RIBEIRO, Cassiano. **Internet avança na zona rural, mostra IBGE**. 2022. Globo Rural. Disponível em: <https://globorural.globo.com/Noticias/CBN-Agro/noticia/2022/09/internet-avanca-na-zona-rural-mostra-ibge.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

RIBEIRO, Tainara Gonçalves. **MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**: um olhar para os saberes locais. 2020. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204262/TCC%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROSA, Marina Comerlatto da; PAULA, Adalberto Penha de. Diálogos entre Educação do Campo e Ensino de Ciências: possibilidades na formação de professoras/es de ciências da natureza. **Revista Insignare Scientia - Ris**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 3-21, 20 nov. 2020. Universidade Federal da Fronteira Sul. <http://dx.doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i4.11806>. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i4.11806>. Acesso em: 26 maio 2022.

SACHS, Linlya; BAILAO, Thais Maiara; CARVALHO, Diego Fogaca. Problematizações sobre a delimitação entre rural e urbano e suas implicações na educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-25, 2021. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10709>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10709/18586>. Acesso em: 18 out. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. 160p.

SANHUEZA-SANZANA, Carlos et al. Desigualdades sociais associadas com a letalidade por COVID-19 na cidade de Fortaleza, Ceará, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2021.v30n3/e2020743/pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução Cne/Cp nº 2, de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais Orientadoras Para A Implementação de Medidas no Retorno À Presencialidade das Atividades de Ensino e Aprendizagem e Para A Regularização do Calendário Escolar. Santa Catarina, SC, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801#:~:text=Art.%20%C2%BA%20A%20volta%20%C3%A0s,dos%20respetivos%20sistemas%20de%20ensino>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 1 - disposições gerais. Caderno 1 - Disposições Gerais. 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTOS, Antônia Nádia Brito dos; BESSA, Filipe Gutierre Carvalho de Lima. Ensino de ciências e biologia: avanços e perspectivas a partir de reflexões e contextos da atualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 16, 27 fev. 2021. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v7i2.603>. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.603>. Acesso em: 26 maio 2022.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Desafios para a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Thema**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 363-370, 20 maio 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.363-370.960>. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.363-370.960>. Acesso em: 26 maio 2022.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. ENSINO REMOTO E PANDEMIA COVID-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, Santa Maria, n. 55, p. 41-55, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: Colóquio Internacional "Educação E Contemporaneidade", 4, 2010, Laranjeiras. **Anais eletrônicos**. Paraná: N.I., 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/103/102.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Covid-19, causas fundamentais, classe social e território. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 1-7, 11 mai. 2020. 10.1590/1981-7746-sol00280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/SHD6bj9xgZQvbHGgycCTyJN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 34, n. 99, p. 225-244, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, Marilene. 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**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias: Micropolítica, democracia e educação**, [s. l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819>. Acesso em: 27 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Da Alternância E Educação Do Campo No Brasil. In: Jornada Internacional De Estudos E Pesquisas Em Antônio Gramsci, 1. 2016, Ceará. **Anais da jornada**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%82NCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-DO-CAMPO-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SANTOS, Vanessa Prado dos. O desafio da pandemia da COVID-19: o que podemos aprender com a história? **Jornal Vascular Brasileiro**, Salvador, v. 20, n. 1, p. 1-3, out. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1677-5449.200209>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jvb/a/nVYtC3TRh5BNrpmzXHFCTZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, p. 89-120, 2002.

SÁUL, Tamine Santos; MUENCHEN, Cristiane. Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: um olhar para suas especificidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-22, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223382>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xBLWxdGfsMzQG5X6sDDsHvG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SENADO, Agência. Nova lei garante alimentos da merenda escolar a alunos sem aula. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/08/nova-leigarante-alimentos-da-merenda-escolar-a-alunos-sem-aula>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Adriana Gomes. **Cultura como matriz formativa na licenciatura em Educação do Campo da UNB**: potencialidades do trabalho com o teatro político e o vídeo popular. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38485/1/2019\\_AdrianaGomesSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38485/1/2019_AdrianaGomesSilva.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do Campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade**: um olhar sobre o currículo do curso pedagogia da terra da ufrn. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4812/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA**: desafios e desencontros. DESAFIOS E DESENCONTROS. 2020. CONEDU. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1564\\_06092020174025.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.

SINGER, Merrill; RYLKO-BAUER, Barbara. The Syndemics and Structural Violence of the COVID Pandemic: anthropological insights on a crisis. **Open Anthropological Research**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 7-32, 25 dez. 2020. Walter de Gruyter GmbH. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/opan-2020-0100>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOARES, Maria Helena Silva. **Da construção da objetividade científica ao sonho da neutralidade da razão**: uma análise feminista sobre valores nas ciências. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS. Anais Eletrônicos. Florianópolis, 2017, p. 1-9.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em paulo freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271/1912>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 631-648, jul. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017180924>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOUZA, Hemilly Cerqueira; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Possíveis contribuições das epistemologias feministas para o ensino de ciências. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ENPEC, 2015. p. 1-8.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gênero e sexualidade**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 16-22. Caderno pedagógico - anos finais.

STOEBERL, Fernanda. **Contribuições da perspectiva freireana para uma prática de ensino de ciências da natureza na Educação do Campo**. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204124/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20perspectiva%20freireana%20para%20uma%20pratica%20de%20ensino%20de%20ciencias%20da%20natureza%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2022.

TOMASSINI, Fabiane Pedrozo; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: uma obra conectiva. **Gavagai**, Erechim, v. 8, n. 1, p. 12-32, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/download/12424/7945/#:~:text=A%20interdisciplinaridade%20em%20Freire%20n%C3%A3o,poss%C3%ADvel%20por%20m%20do%20afeto..> Acesso em: 17 maio 2022.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana**. 2010. 456 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93568>. Acesso em: 25 mai. 2022.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A concepção educacional freireana e o contexto escolar: subsídios à efetivação das dimensões “pesquisa e ação” em educação ambiental na escola**. In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 0150-2. Ribeirão Preto, 2011. p. 1 - 16. Disponível em: [http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011\\_anais/busca/pdf/epea2011-0150-2.pdf](http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0150-2.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 777-796, maio 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312009000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Projeto Pedagógico Do Curso 2008. **Licenciatura em Educação do Campo: áreas das ciências da natureza e matemática e**

**ciências agrárias**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: [https://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/07/PPPC\\_original\\_base\\_2008.pdf](https://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/07/PPPC_original_base_2008.pdf). Acesso em: 31 jun. 2021.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Projeto Pedagógico Do Curso 2009. **Licenciatura em Educação do Campo: áreas das ciências da natureza e matemática e ciências agrárias**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/07/PPP-LEdoC.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2021.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Projeto Pedagógico Do Curso 2015. **Licenciatura em Educação do Campo: áreas das ciências da natureza e matemática**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: [https://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/07/Adaptacao-curricular\\_2015\\_processo\\_23080.024085\\_2015-69.pdf](https://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/07/Adaptacao-curricular_2015_processo_23080.024085_2015-69.pdf). Acesso em: 31 jun. 2021.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

VEIGA, Susana Aparecida da; TOLEDO, Hugo Salgado; PORTILHO, Tiago Garcia. ENSINO REMOTO: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino aprendizagem? In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 26. 2020, São Paulo. Anais eletrônicos. Taubaté: Abed, 2020. p. 1-9. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 1-16, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15299.100>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299/209209213685>. Acesso em: 31 jul. 2021.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 23, p. 1-5, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720200033>.

VOREL, Rosicley; TABORDA DE LIMA, Magdiely; GULES BORGES, Marcelo. O estágio obrigatório na formação inicial de educadores do campo: desafios e possibilidades a partir da área de conhecimento no ensino de ciências. **Revista InsignareScientia - RIS**, v. 3, n. 4, p. 191-211, 20 nov. 2020.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Princípios formativos e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23085/1/2016\\_PedroHenriqueGomesXavier.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23085/1/2016_PedroHenriqueGomesXavier.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação (Bauru)**, Paraná, v. 27, p. 1-19, jul. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320210016>. Acesso em: 25 mai. 2022.

WU, Di *et al.* The SARS-CoV-2 outbreak: what we know. **International Journal of Infectious Diseases**, [S.L.], v. 94, p. 44-48, maio 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004>. Disponível em: <https://www.ijidonline.com/action/showPdf?pii=S1201-9712%2820%2930123-5>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ZAUITH, Gabriela; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A influência de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: uma análise bibliométrica. **Revista Histedbr On-Line**, Ceará, v. 13, n. 49, p. 267-277, 16 jul. 2013. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v13i49.8640332>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ZEFERINO, Vânia Maria. **A Educação do Campo e seus desafios**. 2014. 13 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná, Nova Tebas, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50571/R%20-%20E%20-%20VANIA%20MARIA%20ZEFERINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2022.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE

# Levantamento de dados sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC

Este questionário faz parte de um levantamento para a fase exploratória da pesquisa de mestrado pela Unesp, de Antony Josué Corrêa, pela UFSC, de Kátilla Thaianá Stefanés, bem como da continuidade dos estudos que a Profa Natacha Eugênia Janata já vem realizando sobre a atuação de egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

\*Obrigatório

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Este questionário faz parte de um levantamento para uma fase exploratória da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pela Unesp, de Antony Josué Corrêa, da Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC, de Kátilla Thaianá Stefanés, bem como da continuidade de estudos e pesquisas que a Profa Natacha E. Janata (EDC/UFSC) já vem realizando desde 2016 sobre os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. O objetivo dele é refletir sobre os desafios da inserção dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente em Santa Catarina. O método adotado foi o envio do formulário com 16 questões, levando em média 10 minutos para respondê-lo. Os benefícios previstos são a produção e socialização do conhecimento sobre os desafios para se tornar educador/a do campo em Santa Catarina. O tempo gasto para responder as questões e a possibilidade de lembranças que dizem respeito à trajetória são possíveis riscos, podendo gerar desconfortos. Tendo conhecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, declaro que: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Aceito participar da pesquisa.

2. NOME COMPLETO \*

Os nomes e demais dados sensíveis serão utilizados para fins de registros internos da pesquisa, e não serão divulgados publicamente.

\_\_\_\_\_

3. E-mail \*

\_\_\_\_\_

4. Telefone \*

---

5. Ano de nascimento \*

---

6. Qual seu gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não declarar

7. Ingressou na licenciatura em Educação do Campo em qual turma? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Turma 1  
 Turma 2  
 Turma 3 - Canoinhas  
 Turma 4 - SRL  
 Turma 5 - Contestado  
 Turma 6 - Litoral  
 Turma 7 -RN e MF  
 Turma 8 -AW

8. Qual sua atuação/trabalho no momento? \*

---

9. Município de atuação/residência \*

---

10. Se cursa ou cursou formação complementar, pós-graduação ou outra graduação, indique aqui o curso e instituição. \*

---

---

---

---

---

11. Já atuou ou atua na educação? Se sim, em qual função: [assinale todas as que já desempenhou] \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Professor/a  
 Professor/a de laboratório e/ou sala informatizada  
 2º professor/a  
 Auxiliar de sala  
 Secretaria de escola  
 Intérprete de Libras  
 Gestão da escola (Direção, orientação pedagógica e/ou supervisão)  
 Serviços gerais  
 Gestão municipal/estadual (Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, Coordenadoria Regional)  
 Não atuei

12. Se atuou na educação, marque em qual rede/setor trabalhou: [assinale todas as que já atuou] \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Rede pública municipal  
 Rede pública estadual  
 Rede pública federal  
 Rede privada  
 Filantrópica/Comunitária/ONG  
 Não atuei

13. Se já atuou como professor/a, qual o tempo aproximado na somatória dos meses? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 0 a 1 ano  
 1 a 3 anos  
 3 a 5 anos  
 Mais de 5 anos  
 Não atuei

14. Sua atuação como professor/a ocorreu em escola do campo ou que atende aos sujeitos \*  
do campo?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não atuei como professor/a

15. Ao longo desse tempo, em quais disciplinas atuou: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Artes  
 Biologia  
 Ciências  
 Educação Física  
 Ensino Religioso  
 Filosofia  
 Física  
 Geografia  
 História  
 Língua Estrangeira  
 Língua Portuguesa  
 Matemática  
 Química  
 Sociologia  
 Não atuei  
 Outro: \_\_\_\_\_

16. Se você atuou como professor/a, trabalhou em quais níveis e modalidades: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Educação infantil
- Ensino fundamental - anos iniciais
- Ensino fundamental - anos finais
- Ensino médio e/ou Profissionalizante
- Educação de jovens e adultos
- Educação especial
- Não atuei

17. Você já enfrentou problemas em relação ao seu diploma de Licenciado em Educação do Campo para sua inserção e atuação como professor/a? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- Não

18. Você conhece casos de egressos/as que tiveram seu diploma de Licenciado em Educação do Campo recusado pela gestão municipal/estadual/federal de educação ou outros órgãos e instituições? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

19. Se você enfrentou algum tipo de problema em relação ao diploma de Licenciado em Educação do Campo, por favor, descreva o que ocorreu e se conseguiu ter êxito. \*

Esses problemas podem ter surgido em momentos como: a inscrição em processos seletivos e concursos, editais, envio de currículo, conversas, entrevista de emprego, chamada pública, entre outros.

---

---

---

---

---

20. Você teria disponibilidade de continuar essa conversa por meio de uma entrevista on-line? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. Dúvidas, observações e sugestões, registre aqui, ou entre em contato pelos e-mails:  
Antony Josué Corrêa - [antony.correa@unesp.br](mailto:antony.correa@unesp.br) , Natacha Eugênia Janata -  
[natacha.janata@ufsc.br](mailto:natacha.janata@ufsc.br), Kátia Thaiana Stefanês - [katilastefanes23@gmail.com](mailto:katilastefanes23@gmail.com).

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (MODELO)

Página 1 de 3



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
Curso de Licenciatura em Educação do Campo  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE  
CEP: 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, você está sendo esclarecido(a) sobre a pesquisa para o qual está sendo convidado (a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição UFSC, tendo você, a liberdade de retirar o consentimento assinado.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Projeto:** O impacto do ensino remoto em tempos de pandemia na prática docente de egressos e egressas da Educação do Campo UFSC: um olhar a partir dos fundamentos educacionais Freireanos

**RESUMO:** No ano de 2020, nos deparamos com uma grande crise na saúde em nível mundial. O patógeno SARS-COV-2, responsável pela síndrome do COVID-19 CORONA VIRUS DISEASE (tradução: Doença do Coronavírus), tem causado muitos prejuízos, nas mais diversas áreas da nossa vida cotidiana. Logo no início, tivemos aulas canceladas, comércios e linhas de ônibus fechados, e iniciamos o isolamento social, afetando assim, diretamente a vida de trabalhadores e trabalhadoras, o acesso ao lazer e à cultura e, também de forma muito significativa, sentimos os impactos na educação, em todas os seus níveis, além das incontáveis perdas de familiares e conhecidos. No início de 2020, vivenciamos o cancelamento das aulas, ficando por um tempo sem contato com o processo da escolarização, e ainda no ano de 2020, nos deparamos com o ensino remoto, que foi adotado por muitas instâncias educacionais, numa espécie de educação à distância (EaD) improvisado. No ano de 2021, chega até nós o ensino híbrido, que consistia a volta das aulas presenciais para alguns educandos, e a distância para outros, sendo oferecido apostilas impressas e a instalação de escolas polos, para acompanhar os educandos/as de forma online. Ao iniciar o processo de pesquisa, concomitantemente com tudo o que estava acontecendo em esfera mundial, comecei a me indagar, como esse processo de escolarização, que era novidade a maioria das Unidades Escolares (U.E.), assim como para os profissionais que estão envolvidos nesse processo, se os egressos e egressas da Educação do Campo, que teoricamente tem uma formação em uma perspectiva emancipadora, que dialoga com perspectivas de educação que visam a libertação do sujeito, a formação crítica, o trabalho como princípio educativo, o sujeito como dono de sua própria história, entre outros. Como estes estavam desenvolvendo a sua prática docente e se essa formação inicial influenciava ou não esse processo. A partir disso então, propõe-se dialogar com

egressos e egressas da Educação do Campo/UFSC com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática sobre sua prática docente em tempos de pandemia, sob o referencial teórico de Paulo Freire e dos princípios formativos do curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, que através de questionários *onlines* e grupo focal, investiga, a partir da perspectiva Freireana de educação e dos princípios formativos da Educação do Campo, em especial a interdisciplinaridade, trabalho coletivo e pesquisa, dentro das áreas explicitadas, os desafios e potencialidades nesse período educacional em tempos de pandemia. O estudo avigora o caráter sindêmico da Covid-19, destacando as desigualdades sociais como um dos principais agravantes da crise, tanto em âmbito geral, quanto dentro do espaço escolar. A partir da realização do grupo focal, como metodologia de coleta de informações, utilizou-se os núcleos de significação para organizar os dados colhidos, com a intenção de responder as questões postas através de análise. Constatou-se, então, através do grupo focal três núcleos de significação para posterior análise, sendo esses: (i) Precarização e aumento de trabalho no descaso da prática docente; (ii) Desinteresse ou distanciamento da práxis educacional? E (iii) A sindemia do Covid-19 explícito no contexto escolar.

**Orientadora:** Profa. Dra. Néli Sizana Quadros Britto

**Coorientadora:** Profa. Dra. Juliana Rezende Torres

**Responsável:** Kátia Thaiana Stefanés

CPF: 103.055.799-32

Documento assinado digitalmente  
**KÁTIA THAIANA STEFANES**  
Data: 18/10/2022 16:55:31-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Assinatura

E-mail: [katilastefanes23@gmail.com](mailto:katilastefanes23@gmail.com)

## **IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DA/O VOLUNTÁRIA/O:**

Nome completo:

Doc.de Identificação:

## **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:**

Declaro que, em agosto de 2021, concordei em participar, através de uma entrevista virtual, da pesquisa da acadêmica Kátia Thaiana Stefanés, declarando estar devidamente informada sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação.

Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora. As informações fornecidas à pesquisa serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer despesa em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão à pesquisadora do projeto acima citado.

Timbó Grande, agosto de 2021.

---

Assinatura do/a participante