

Ensino e formação de professores: investigando a produção do conhecimento na perspectiva das teorias pedagógicas na educação do/no campo no programa de pós-graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022

 Gabriela do Espírito Santo¹,  Celi Nelza Zulke Taffarel²

¹ Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Av. Manoel Severino Barbosa - Bom Sucesso. Maceió - AL. Brasil. ² Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: gabi198703@gmail.com

RESUMO. Esta pesquisa investiga a produção do conhecimento e as teorias pedagógicas na Educação do/no Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL/Maceió (2001-2022). Problematiza a relação entre Educação do/no Campo e o trabalho pedagógico, com foco nas teorias pedagógicas subjacentes. O estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento crítico sobre práticas pedagógicas em escolas do campo, abrangendo o Ensino Fundamental. Os objetivos incluem: identificar a produção científica sobre o trabalho pedagógico em escolas do campo e analisá-la com base na Matriz Paradigmática de Gamboa (2014), considerando teorias pedagógicas críticas e não críticas. A pesquisa utiliza abordagem bibliográfica, analisando três dissertações de mestrado do Repositório Institucional da UFAL. Resultados destacam práticas inovadoras e críticas para a Educação do/no Campo, recomendando aprofundamento científico sobre o tema, dada sua relevância social e educacional.

Palavras-chave: ensino, formação de professores, currículo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e20003	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Teaching and Teacher Training: Investigating Knowledge Production from the Perspective of Pedagogical Theories in Rural Education in the Graduate Program at UFAL/Maceió, from 2001 to 2022

ABSTRACT. This research investigates the production of knowledge and pedagogical theories in Rural Education within the Graduate Program in Education at UFAL/Maceió (2001-2022). It problematizes the relationship between Rural Education and pedagogical work, focusing on underlying pedagogical theories. The study is justified by the need to expand critical knowledge about pedagogical practices in rural schools, covering Elementary Education. The objectives include: identifying scientific production on pedagogical work in rural schools and analyzing it based on Gamboa's Paradigmatic Matrix (2014), considering both critical and non-critical pedagogical theories. The research uses a bibliographic approach, analyzing three master's theses from UFAL's Institutional Repository. Results highlight innovative and critical practices for Rural Education, recommending further academic exploration on the topic due to its social and educational relevance.

Keywords: teaching, teacher training, curriculum.

Enseñanza y Formación de Profesores: Investigando La Producción de Conocimiento desde la Perspectiva de las Teorías Pedagógicas en la Educación en el Campo en El Programa de Posgrado de la UFAL/Maceió, en el Período de 2001-2022

RESUMEN. Esta investigación investiga la producción de conocimiento y las teorías pedagógicas en La Educación Rural dentro del Programa de Posgrado en Educación de la UFAL/Maceió (2001-2022). Se problematiza la relación entre la Educación Rural y el trabajo pedagógico, con un enfoque en las teorías pedagógicas subyacentes. El estudio se justifica por la necesidad de ampliar el conocimiento crítico sobre las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales, abarcando la Educación Primaria. Los objetivos incluyen: identificar la producción científica sobre el trabajo pedagógico en las escuelas rurales y analizarla basándose en la Matriz Paradigmática de Gamboa (2014), considerando tanto teorías pedagógicas críticas como no críticas. La investigación utiliza un enfoque bibliográfico, analizando tres tesis de maestría del Repositorio Institucional de la UFAL. Los resultados destacan prácticas innovadoras y críticas para la Educación Rural, recomendando una mayor exploración académica sobre el tema debido a su relevancia social y educativa.

Palabras clave: enseñanza, formación de profesores, currículo.

Introdução

A partir de experiências pessoais no âmbito acadêmico, na condição de estudante e bolsista, oriunda de comunidades da classe trabalhadora, uma das autoras deste artigo identificou manifestações e inquietações quanto ao processo de ensino em espaços e vivências comunitárias precárias, com grupos sociais fragilizados, no que diz respeito às temáticas como moradia, saúde e educação. Assim, é que nasceu o desejo de trabalhar na Educação do Campo.

O ponto de partida foi a realidade concreta da vida e da luta entre classes sociais antagônicas, a saber entre a burguesia que detém os meios de produção e a classe trabalhadora, em especial o povo do campo. Observei as disparidades em termos de renda para manter a vida digna e, as formas de imposição das ideias da classe dominante, sob a classe trabalhadora. No campo são os latifundiários, promotores do agronegócio, defensores do uso de agrotóxicos, do desmatamento, da exploração da terra, rios, florestas e exploradores do trabalho humano.

Estes mecanismos de dominação de classes se manifestam e são assegurados pelo que Gramsci designou de aparelhos ideológicos privados, ou seja, que não pertencem ao Estado, mas a sociedade civil. Entre estes aparelhos estão todas as formas de organização e produção dos bens culturais entre os quais a educação – os sistemas educacionais, as escolas, as universidades.

Na Universidade constatamos que ocorreu a produção do conhecimento científico mediante a aplicação de métodos rigorosos. Ao indagar sobre a produção do conhecimento científico na pós-graduação, nos perguntamos sobre os fundamentos, as bases pedagógicas, com as quais o conhecimento científico sobre Educação do Campo foi produzido. Especificamente delimito a pergunta a respeito da produção do conhecimento sobre a problemática da Educação do Campo e o trabalho pedagógico, no Programa de Pós-Graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022, frente à realidade concreta, no campo, que demonstra o processo de destruição de forças produtivas – trabalho, trabalhador, ciência, tecnologia, meio ambiente e a natureza?

O Contexto da realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada no momento histórico brasileiro extremamente complexo de avanço das forças de direita, avanços das políticas ultra neoliberal, avanço das forças destrutivas. Ocorreu em meio às consequências decorrentes dos avanços, que desde 2013 tornaram-se hegemônicas na política brasileira, ameaçando a democracia no Brasil. Ameaças estas que se acentuaram com o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff e, a posse de Michel Temer que assumiu a presidência. Em 2018, com a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a extrema direita militarista assume o governo Bolsonaro entre 2019-2022 agravando ainda mais a situação de destruição das políticas sociais, em especial na saúde, o que resulta em mais de 700 mil pessoas mortas na pandemia da COVID-19.

A pesquisa ocorreu, portanto, em uma conjuntura de forte acirramento da luta de classes, cujas consequências podem ser avaliadas na destruição de conquistas da classe trabalhadora, e entre elas as conquistas na Educação do Campo. Foram desestruturados órgãos que implementavam políticas de Educação do Campo, como a SECADI/MEC, o PRONERA. As Licenciaturas em Educação do Campo, o PRONACAMPO e dentro dele a Ação Escola da Terra, entre outras conquistas, sofreram pela falta de financiamento e destruição dos órgãos de apoio. (Taffarel & Carvalho, 2019; Jakimiu, 2021).

Sobre estes ataques estruturais a Educação, indicadores da crise estrutural na conjuntura do país, Saviani (2020) trata de detalhes do ataque sofrido pelas instituições públicas de ensino, durante o governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro. Entre os atos destrutivos dessa gestão Saviani menciona as privatizações. Menciona também a política do ódio, da disseminação de mentiras, o negacionismo da ciência, a militarização das escolas, a negação do direito da classe trabalhadora da cidade e do campo a educação laica, democrática, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada. Saviani denuncia os violentos cortes no orçamento e a arquitetura de um golpe que vai se concretizar quando Bolsonaro perde as eleições em 2022.

Com a derrota da extrema direita e a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva os movimentos organizados por empresários, militares e fundamentalistas religiosos intentam o Golpe de 8 de janeiro de 2023. Movimento frustrado pela pronta reação das instituições brasileira e, a resposta nas ruas dos movimentos sociais, populares, que levantam as

reivindicações concretas de defesa da democracia, contra o golpe e Sem Anistia. Momento em que a luta contra as desigualdades sociais e a defesa da democracia são destacadas.

A Educação Pública, no período da transição entre um governo de extrema direita e um governo progressista e democrático, ficou evidente em dados concretos o atraso ocorrido, não somente como consequência da Pandemia da COVID-A9, mas da destruição a todo o sistema de educação, ciência e tecnologia ocorrido no Brasil.

A exigência das condições objetivas colocadas indicou a necessidade de estudos e pesquisas, principalmente com setores fortemente atingidos por estas políticas destrutivas, como foi a Educação do Campo. Tornou-se imperceptível, diante da prática do fechamento de Escolas (Taffarel e Munarim, 2019), a investigação científica rigorosa, de conjunto e de totalidade (Saviani, 2019).

Os procedimentos da pesquisa

Ao realizar a pesquisa na área da educação exigiu-se uma visão mais macro, de totalidade. A escola está inserida dentro da comunidade que a cerca, logo, não há deslocamento entre escola e seu meio externo. Não há como, portanto, pensar nesta instituição de modo isolado, para além das exigências sociais. A escola não só reproduz relações sociais de produção da vida, ela vai além, com a possibilidade de transformação, de intervenção no mundo. Sobre esta possibilidade de intervenção, Freire (1996) afirma que o papel social do homem não é passivo, apenas constatando fatos, mas intervindo ativamente, como “sujeito de ocorrências”.

Para haver uma compreensão contextualizada, foi indispensável sinalizarmos além da pergunta científica, os objetivos e a base teórica da investigação. Frente ao contexto descrito anteriormente formaram delimitados a seguinte pergunta científica: Quais as bases pedagógicas que orientam a produção do conhecimento sobre a problemática da Educação do Campo e o trabalho pedagógico, no Programa de Pós-Graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022?

O *lócus* da pesquisa foi o Estado de Alagoas, situado na região do nordeste do Brasil, com uma área territorial de 27.830,661 km² (dados de 2022 segundo o IBGE) em que habitam cerca de 3.365.351 pessoas (dados de 2021 segundo o IBGE). Possui 458.782 alunos

matriculados no Ensino Fundamental, com um IDEB de 5.3 pontos, considerando a rede pública de ensino (dados de 2021 segundo o IBGE).

No contexto demarcado da Educação do/no Campo nesta região, é imprescindível estudar as teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho nas Escolas do Campo. Foi necessário ampliar a compreensão sobre os direcionamentos, na busca efetiva do alcance de um ensino de boa qualidade, no âmbito da formação inicial básica, e que notadamente se transforme em uma aprendizagem significativa para os estudantes camponeses. Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) salientam que não se deve deixar de investigar a formação inicial básica e os elementos essenciais desta educação, dentro do que se situam as teorias pedagógicas.

Assim, partiu do interesse em investigar, particularmente, a temática relativa à Educação no Campo, delimitar a produção do conhecimento sobre os fundamentos do trabalho pedagógico produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Delimitar como procedimento levantar no banco de dissertações e teses, as que continham o marcador trabalho pedagógico. Uma vez coletados os dados estes foram submetidos a matriz epistemológica desenvolvida por Gamboa (2014).

Para avançar no conhecimento sobre Educação do Campo dei o primeiro passo que foi pesquisar: Ninguém pesquisa, sem pesquisar, as pesquisas. O primeiro passo de uma investigação é o balanço de quem já pesquisou sobre o objeto delimitado para permitir manifestações que levem à reflexão de novos problemas científicos (Gamboa, 2014).

Foi delimitado o objeto da investigação em torno das teorias pedagógicas na Educação do/no Campo, em especial, presentes na produção do conhecimento do programa de Pós-Graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022 e suas bases teóricas, referentes à teoria pedagógica. A questão principal da pesquisa foi: quais teorias foram apresentadas por autores de dissertações e teses do programa de Pós-Graduação da UFAL, no período de 2001-2022, sobre a Educação do Campo?

A Educação Básica, Ensino Fundamental e Educação do/no Campo: aproximações da realidade concreta

Primeira constatação realizada é que as crianças, jovens e adultos do Campo tem direito a Educação. Para as crianças isto está garantido mediante Lei nº 8.069 sancionada em 13 de

julho de 1990, surge o conjunto de diretrizes do ordenamento jurídico brasileiro que objetiva a íntegra defesa da criança e do adolescente intitulado Estatuto da Criança e do Adolescente, ou como muitas vezes apresentado “ECA”, que particularmente em seu Art. 53, assegura às crianças e adolescentes o direito ao acesso à educação. Em épocas de contingenciamento de verbas dos mais diversos setores ministeriais do estado é importante, para que aqueles que necessitam não tenham seus direitos usurpados deixados ao obscurantismo, manter vigília para que se cumpra com a manutenção de sistemas essenciais, como o transporte escolar, a fim de que grupos em situação de vulnerabilidade possam usufruir desses mesmos direitos de forma adequada.

É mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que a educação básica se torna mais que um conceito; trata-se de um direito constitucional e um modo de organização da educação no Brasil. O termo “básica” já revela a prioridade e relevância fundamental da educação. No art 4º da LDBEN tem-se de modo explicativo que se trata do ensino obrigatório e gratuito a partir dos 4 anos de idade, englobando a pré-escola ou educação infantil, o ensino fundamental e médio. Ainda, encontra-se no art. 5º “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1996).

Delimitei com base nos argumentos anteriores o ensino fundamental anos iniciais e finais como foco de verificação. O Ensino fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, perpassando por nove anos em sua duração. A resolução nº 7 de 2010 trata a respeito e destaca:

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais ... Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização (Brasil, 2010b).

As políticas educacionais para o ensino fundamental têm o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como meio de manutenção desta etapa intermediária da educação básica. No entorno da etapa de ensino fundamental, tem-se propostas e direcionamentos específicos voltados tanto à educação no meio urbano, como para a educação no espaço do campo. Cada espaço possui particularidades e, portanto, as políticas, dinâmicas e estratégias de ensino também são particulares – de certo modo. Mesmo, sendo ambas regulamentadas pelas legislações gerais da Educação Básica brasileira. Foco deste estudo, a Educação do/no Campo, consolidada no Brasil a partir da década de 1990, aprofunda seus debates a partir de diretrizes próprias a esta modalidade em se tratando da Educação Básica (Brasil, 2002). Tais diretrizes apresentam procedimentos específicos para o trabalho das escolas do campo. A implementação de tais diretrizes se dá com base em teorias pedagógicas que implementem tais diretrizes considerando a especificidade do campo.

Art. 2. 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).

Os estudos de Arroyo (2005) evidenciam que os caminhos trilhados entre o contexto educacional nacional e a vida no campo nem sempre são considerados. É possível encontrar planos de aula com conteúdos idênticos para comunidades completamente distintas. Os alunos que residem no campo e os alunos que residem na cidade têm modos de vida, completamente distintos. É importante se questionar sobre as diferenças entre os dois públicos. Os estudantes do campo, em especial de áreas de reforma agrária, fazem parte de movimentos populares de luta pela terra e pela agroecologia. Os estudantes de área urbana enfrentam batalhas diferentes relacionados à moradia, segurança, transporte. O conhecimento clássico a ser assegurado nas escolas, sua seleção e o trato deste conhecimento no currículo exige uma teoria pedagógica que respeite as especificidades do território sem negar conhecimentos clássicos.

O reconhecimento sobre tais diferenças, resultando em singularidades e, conseqüentemente, em modos de organização específicos entre a educação em local urbano e no campo, é recente.

... ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (Brasil, 2007, p. 9).

A Educação do Campo carrega em si aspectos específicos se comparados ao processo de escolarização em áreas urbanas, conforme pode ser analisado nas diretrizes operacionais para a educação básica do povo do campo (Brasil, 2002). Pode-se destacar, inclusive, o desenvolvimento tardio de parâmetros legais que visassem à garantia do acesso e permanência dos sujeitos do campo à educação. A diretriz em questão, por exemplo, coloca em pauta a necessidade de uma educação de boa qualidade, em que se valorize também o movimento político e ideológico deste povo.

Art. 5. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Saviani (2020) realiza duras críticas à forma como a educação vem realizando suas atividades, tolhendo as potencialidades dos educandos, quando minimizam as práticas educativas em simples formas de manuseios sobre determinados elementos, distanciando este conteúdo da vida concreta dos estudantes.

Autores como Arroyo (1999, 2005) e Caldart (2002, 2004) desenvolveram estudos importantes sobre o que hoje se constitui a Educação do/no Campo e denunciam a ausência da valorização das escolas do campo, que se torna reflexo da mesma ausência em outras esferas, tal como a garantia pela moradia e a saúde pública.

Taffarel e Munarim (2015) expõem a dificuldade dos estudantes encontrarem escolas do campo, sem precisar de deslocamentos até áreas urbanas. Os autores apontam que há grande número de escolas fechadas no campo por falta de investimentos públicos. Vejamos o que trata o Art. 5º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo: “§1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (Brasil, 2008). O documento Educação do

Campo: diferenças mudando paradigmas, desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) apresenta dados da pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP). As principais intercorrências observadas para a consolidação e permanência das escolas do campo são:

- Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (Brasil, 2007, p. 18).

Nesta direção, registra-se que na perspectiva da educação como direito de todos, democrática, inclusiva, laica, de qualidade, constata-se que a realidade no chão das escolas do campo é complexa, encontrando dificuldades de realização do trabalho pedagógico dos professores, os quais enfrentam constantes desafios em prol da sobrevivência desta modalidade de educação. Constatam-se vivências das diversas dificuldades no cotidiano da dinâmica escolar, onde estão crianças, jovens e adultos buscando seus espaços, como alunos e sujeitos sociais no processo de escolarização.

A Educação do/no Campo, conforme Macedo, Amorim e Silva (2021) têm como base princípios de uma Pedagogia Socialista visando uma formação integral e emancipatória, dialogando com o percurso histórico educacional e suas transformações sociais. Kolling, Cerioli e Caldart (2002) apresentam estudos voltados à visão emancipatória da Educação do/no Campo. Defende que a escola do campo deve manter vínculo à sua realidade e às suas transformações históricas, considerando diferentes raízes temporais e suas memórias coletivas. Segundo Caldart (2002) Educação do/no Campo é a luta em busca de políticas públicas que garantam o direito à educação do povo do campo. No geral, observada suas

especificidades, como em qualquer outra modalidade educacional, o currículo da Educação do/no Campo, portanto, precisa ser pensado e efetivado de modo respeitoso quanto às diversidades e subjetividades de seu público, ao tempo em que corrobora com as diretrizes mais amplas da educação básica (Brasil, 2002).

No que diz respeito à cultura campesina e o currículo escolar foi destacado a necessidade da consideração das especificidades do território campesino. Sobre a cultura e o currículo escolar Malanchen (2014, p. 169) ressalta:

... o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal.

A especificidade do campo alagoano

Segundo Moura e Cruz (2013), o governo federal, tal como os estados e municípios, busca desenvolver programas, ações e investimentos a fim de proporcionar aos alunos da rede pública maior qualidade e o efetivo acesso à educação. No âmbito do Estado de Alagoas, recorte espacial desta pesquisa, a Educação do/no Campo toma os caminhos de dificuldades expostos quanto ao desenvolvimento e modo de organização e funcionamento das escolas do campo, como consequência de entraves sociais/regionais que “se sustentam através da frágil organização popular, do baixo nível de conhecimento da população e do uso demagógico das mazelas sociais por boa parte dos representantes políticos” (Silva, 2015). Conforme Oliveira e Bezerra (2018, p. 7):

O Estado de Alagoas tem características que preservam sua origem rural, quer seja no que diz respeito à base de sua economia (na qual despontam, entre outras, as atividades agrícola, extrativista e a pecuária), quer seja no que se refere a costumes que sinalizam a identidade rural do nosso Estado. Os dados de 2018, fornecidos pelo IBGE nos informam que em Alagoas vivem cerca de 3.300.000 pessoas. Destas, mais de 800 mil vivem nas zonas rurais do estado. É preciso considerar esses dados, porque eles reforçam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas para a população camponesa de Alagoas, especialmente as políticas públicas na área educacional. Nesse sentido, é importante destacar que a caminhada iniciada com a experiência do Pronera em Alagoas, foi fortalecida com a organização de outras iniciativas de Educação do Campo.

Ainda conforme Oliveira e Bezerra (2018), a partir destas bases, vão-se desenhando os caminhos da Educação do/ no Campo em Alagoas, ao passo que, nacionalmente, são fixadas as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo. É nesse contexto que se realiza o I Seminário Estadual de Educação Rural, objetivando a discussão e implementação de uma política pública para as escolas do campo. Um levantamento feito no ano de 2020 sobre a realidade das escolas em áreas de assentamento no Estado de Alagoas indica um quantitativo de 63 escolas. Alagoas está longe do alcance das metas educacionais de expansão, acesso e permanência, com qualidade, da educação para este povo. Ainda é possível apontar que “a construção ou manutenção de escolas no campo em Alagoas é um processo embrionário que necessita de muita luta por parte dos Movimentos socioterritoriais e de comprometimento governamental” (Silva, 2015, s./p.).

Em termos legais, aponta-se a relevância da Resolução Normativa nº 040/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, que dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação. Chama-se atenção para a menção explicitada no início do documento em que assume ser a Educação direito legítimo de todo cidadão, mas quanto à população camponesa, garante-se o respeito às suas particularidades, a saber:

... devendo ser garantida a todo e qualquer cidadão, respeitando a natureza da Educação no Campo, face as suas especificidades e peculiaridades; a importância de fortalecer a educação inclusiva e a valorização do campo como espaço diversificado, heterogêneo e multicultural; ... com base na Constituição Federal de 1988; tendo em vista o disposto na LDBEN nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.960/2014, bem como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 001/2002-CNE/CEB, nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEN nº 02/2008, e no Decreto nº 7.352/2010 que institui a política pública de Educação do Campo no Brasil, assim como no Plano Estadual de Educação de Alagoas, Lei nº 6.757/2006, e mediante o Parecer nº

313/2014-CEE/AL, aprovado por decisão da Plenária de 11 de novembro de 2014 (Alagoas, 2014).

A Resolução marca um momento de grande conquista para a modalidade de educação em Alagoas e, nota-se, sua consonância entre outras legislações vigentes e relevantes para a Educação no Brasil. Porém, nas palavras de Oliveira; Bezerra (2020) “é necessário compreender, no entanto, que a história da Educação do Campo em Alagoas, bem como no Brasil, não é feita, exclusivamente, de conquistas” até porque se constata na região questões marcadas “por uma história ligada ao neocoronelismo dos latifundiários e ao subjugo econômico e político dos povos do campo” (Cêa, Silva & Silva, 2014, p. 618). Ainda, o autor sinaliza que:

Este tipo de relação social enraizada em Alagoas tem como um dos pilares de sustentação traços de uma cultura política caracterizada pelos seguintes aspectos: frágil organização popular, uso demagógico das mazelas sociais por boa parte dos representantes políticos e baixo nível de conhecimento da população. Em tal contexto, prevalece a pequena política, em detrimento do enfrentamento de questões estruturais e da legitimidade dos embates entre as classes sociais em disputa. Apesar da longa história de luta dos movimentos sociais do campo radicados em Alagoas, reeditam-se limites de diversas ordens: políticas agrícolas excludentes, negação de direitos e liberdades políticas, repressão, fome, desemprego, migração do campo para a cidade (Cêa, Silva & Silva, 2014, p. 623-624).

Em linhas gerais, percebe-se a nível do país e do estado local, que as normativas legais demarcam a Educação do/no Campo como um direito e sugerem a busca por qualidade das práticas pedagógicas, com reconhecimento da necessidade, característica e história dos sujeitos que ali pertencem. Entretanto, o contexto agravado por crises políticas e sociais constantes abalam a execução. Inclusive, muitas destas escolas foram fechadas no sertão de Alagoas. Mesmo com dado defasado, é possível mensurar cerca de 431 escolas fechadas no estado, dentro da rede municipal de educação (Silva, 2015).

Educação do/no Campo e as propostas pedagógicas inerentes a esta modalidade

Historicamente, várias abordagens foram construídas, consolidadas e refutadas por profissionais e teóricos da educação, na tentativa de apontar os melhores caminhos, pressupostos legais e ações metodológicas para a atuação dos professores na Educação Básica

em geral e em especial a Educação do Campo. Entretanto, no que tange à escolarização no Brasil, ainda se observam propostas pedagógicas amparadas em concepções tradicionais.

Dentro dessa perspectiva, foi importante frisar que a atuação docente, segundo Saviani (1999), exige a capacidade de identificação dos aspectos relativos ao saber socialmente produzido, a transformação deste em saber escolar e, a garantia de meios necessários para que os alunos não apenas adquiram conhecimento, mas possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade a fim de intervir nela.

Um dos problemas fundamentais da prática educativa, ao menos aquela preocupada com a formação dos educandos, consiste em fazê-los passar de uma percepção simplista ou simplificadora dos problemas para a sua real consciência. Acredita-se ser essa a única forma de converter os ensinamentos em atitudes sociais, expressas em atos concretos de participação social e política e, portanto, transformadores da realidade.

No contexto da educação do/no Campo, centralidade de estudo desta dissertação, destacou a necessidade das propostas pedagógicas serem específicas, ou seja, pensando em um processo amplo de formação dos indivíduos para produzir, na medida do possível, algumas referências políticas e culturais, em que os alunos dessa modalidade de educação façam direta ou indiretamente intervenções em sua realidade.

Ao abordar aspectos da cultura, registram-se que estas não pode ser restritas à ótica da tarefa de criticar a estrutura social em que os sujeitos desenvolvem as suas relações sociais; ao contrário, deve-se considerar que a diversidade cultural não se limita a si mesma, mas incorpora a pluralidade.

Foram considerados os desafios e particularidades, o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo precisa ter em sua essência aspectos e propostas pedagógicas que se voltem para os alunos do campo, ou seja, contemplando seus perfis, interesses e manifestações sociais e culturais como um todo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

A falta de um Projeto Político Pedagógico voltado para a realidade concreta dos estudantes camponeses ocasiona muitos problemas para a comunidade, pois podem ocorrer muitas disparidades que não permitem haver posturas que reafirmem o papel da Educação do/no Campo na vida desses estudantes. Neste sentido alerta Souza (2023):

Pela descrição do contexto é possível identificar que, além da existência da particularidade de turmas Multisseriadas, neste ambiente, há várias limitações quanto à infraestrutura precária, rotatividade de professores/as, e ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às necessidades das demandas do público local (Souza, 2023, p. 98).

Com a consolidação de um PPP que abarque as necessidades reais dos alunos do campo, a organização do trabalho pedagógico docente também precisa ser ponto de discussão, conforme aponta Arroyo (2007), o qual destaca que precisam ser implementadas na formação destes profissionais debates sobre as dinâmicas sociais e políticas, através de lutas por direitos, com foco numa educação economicamente viável, sustentável ecologicamente e culturalmente aceita. O trabalho pedagógico do professor tem conexões fundamentais com as organizações existentes no meio social, sendo a escola um pilar social indispensável para a sociedade. Ainda nas palavras de Veiga (1998):

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1998, p. 22).

Na formação para a Educação do/no Campo há a necessidade de refletir sobre a educação escolar com o olhar voltado para as demandas de modo sucessivo, visto que as experiências com temáticas cotidianas não são prontas ou acabadas, cabendo aos sujeitos que estão envolvidos nos espaços educacionais se adaptarem de forma estratégica para atender tais questões originadas nas escolas e no próprio campo.

A Educação do/no Campo deve estar pautada na reflexão sobre a harmonia diante da relação dos sujeitos, sociedade e natureza em que os alunos possam beber da fonte da apropriação dos saberes integrados às lutas em favor da terra e de seus direitos. Freire (1987) destaca a importância de problematizar as vivências que surgem no contexto escolar, colocando os alunos em lugar de imersão, aceitação e partícipe ativo. Busca-se por uma pedagogia problematizante, que exerça uma análise crítica sobre a realidade problema.

Trabalho pedagógico do professor e a investigação das teorias pedagógicas

Segundo Saviani (2020), o trabalho pedagógico está consubstanciado em princípios educacionais, por exemplo, no trabalho como princípio educativo, no trabalho fortalecendo o esforço coletivo, sobre as teorias pedagógicas determinantes do rumo do trabalho pedagógica interessou-me analisar, na produção do conhecimento na Educação no/do Campo, o trabalho pedagógico que implica no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho pedagógico no cerne da Educação do/no Campo precisa estar em consonância com um projeto societário, ou seja, permeando os anseios e questões relacionadas às práticas sociais locais, experiências conjuntas de um povo ou comunidade. O sujeito aprendiz se torna sujeito-autor e não coadjuvante, considerando que o trabalho pedagógico irá considerar sua história de vida, marcas de seu território e modos de organização e interação social. O resgate de valores deste povo faz com que a sala de aula compreenda suas necessidades, incluindo-as socialmente e aborde seus direitos. A escola com uma abordagem multidimensional, os indivíduos como parte de um todo e ao mesmo tempo com componentes singulares (Molina, 2006).

A organização do trabalho pedagógico necessita da compreensão do significado da organização dos assuntos por coletivos sociais. Nesses coletivos há possibilidades do exercício de uma formação humana menos individualista e que projete ações pensando, não somente, no crescimento de cada um, mas principalmente, como os sujeitos coletivamente podem implementar um projeto do campo articulando a educação com este projeto. A produção pedagógica dos movimentos aponta para um diálogo entre teoria pedagógica e prática em que o projeto educativo não pode estar dissociado de um projeto político, social (Molina, 2006, p. 55).

O Trabalho pedagógico na Educação do Campo, nas dissertações e teses do PPGEDU UFAL 2014-2022

Os achados literários, ou seja, as 3 obras dissertativas já mencionadas se processam na linha do favorecimento de práticas de aprendizagens inovadoras, condizentes com a realidade, de boa qualidade e críticas, diante do cenário da Educação do/no Campo.

Já se sabe que esta modalidade educacional está posta como direito permanente e que, com os desafios inerentes ao seu contexto, torna-se essencial re(pensar) constantemente as ações, políticas públicas, aspectos legais que geram sua aplicabilidade. Para Oliveira (2020, p. 1):

Promover este exercício de reflexão no atual contexto – de crise sanitária, agravada pelas crises política e econômica – traz para nós um nível ainda maior de complexidade. Historicamente, os que fazemos a Educação do Campo acontecer e também lutamos por ela, temos travado, por mais de 20 anos, a batalha pela garantia de acesso dos povos do campo à educação (em todas as etapas, níveis e modalidades do Ensino). Temos travado essa batalha, a partir de princípios dos quais não podemos abrir mão. Desta história, vivida e refletida (e densamente documentada) queremos destacar aqui ao menos três elementos fundamentais: 1) o reconhecimento do processo histórico de exclusão da população campesina das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais no Brasil; 2) o entendimento de que só é possível fazer acontecer a Educação do Campo e refletir sobre ela, a partir dos próprios sujeitos do campo e que, portanto, exigimos igualdade no direito de acesso, mas que isso precisa ser garantido a partir do reconhecimento das diferenças e da diversidade que marcam os povos do campo e 3) a necessária vinculação de um projeto de educação a um projeto de sociedade e a um outro modelo de desenvolvimento, que passam, obrigatoriamente, pela democratização do acesso à terra e por um modo de nela produzir no qual a sustentabilidade social e ecológica tenham centralidade.

Nesta conjuntura, destaca-se também a necessidade de formação de professores. Isso porque favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições.

Mas, é preciso ir além, e promover políticas que garantam uma formação fundamentada no trabalho colaborativo, a partir da valorização dos profissionais da educação, uma vez que, a formação dos professores também segue atenta às demandas oriundas da sociedade.

Assim, urge espaços propícios para aproximar a teoria da realidade dos povos do campo, refletir, analisar e criar espaços de prática e propostas colaborativas que viabilizem e oportunizem a formação continuada destes profissionais. Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e necessidades dos alunos relacionados às suas demandas oriundas de suas inspirações.

Nesse aspecto, Freire (1996, p. 43) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”, então dessa forma há uma necessidade de o educador está em constante aprendizado. Formações continuadas atualizam os docentes sobre as novas diretrizes, legislações da educação no Brasil, como aprendizados

de teorias e reflexões sobre as práticas e para isso os professores podem ser protagonistas, explorando possibilidades para atuar em diversas situações do cotidiano.

Rodas de conversa são aliadas, ou mesmo profissionais que atuam ou permeiam por outras ciências e áreas do conhecimento podem ser convidados tanto para palestras quanto para workshops (Moreira, 2021) na própria escola ou em espaços externos à escola. As formas de formação continuada são, portanto, as mais variadas.

A formação continuada pode ser direcionada para a superação dos desafios diários da atuação docente, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva e promovendo um pensamento autônomo (Moreira, 2021).

Assim sendo, está nesse processo de formação implica em investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de identidade profissional dos alunos do campo. Os profissionais também podem aventurar-se e se redescobrir em formações online e externas as instituições que atuam.

Porém, a falta de planejamento adequado às questões campesinas é algo preocupante para que todos os professores estejam presentes nas formações, visto que muitos profissionais prestam serviços na mesma escola em horários diferentes, tornando-se um fator que preocupa alguns diretores e coordenadores na hora de organizar um programa de formação para a sua equipe.

Nesse contexto, novas possibilidades proporcionadas pelas formações têm oferecido alternativas que facilitam a implementação de uma cultura que valoriza a formação continuada em qualquer instituição.

A discussão dos dados apresentados sob os 3 achados bibliográficos – dissertações – serão interpretadas diante do referencial teórico, seguindo o método já exposto da matriz paradigmática. Todas as obras já passaram pelo nível técnico e metodológico, registrados no item anterior. Tem-se, agora, a necessidade de apontar o nível teórico, epistemológico, gnosiológicos e ontológicos. Ou seja, a dinâmica final da interseção dos dados com a fundamentação teórica. Parte-se da construção da pergunta em cada dissertação até a construção da resposta.

Iniciando pela dissertação de Nunes (2018), o problema de pesquisa se estabelece por: como a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da

experiência no campesinato alagoano, podem contribuir para o protagonismo e a resistência dos alunos?

O percurso em busca da resposta teve como base autores como Arroyo (2004, 2013), Benjamin (1986, 2002, 2003, 2012), Caldart (2004, 2012), Freire (1987, 2000), Marx (2000, 2015) e Molina (2010), para citar alguns fundamentais. As discussões evidenciaram cenário de dificuldade para as escolas do campo, historicamente e atualmente também. Registraram a necessidade de luta por grupos e movimentos sociais.

O tratamento sobre o trabalho pedagógico, foco da pergunta desta pesquisa - “como é retratada a produção do trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental das séries iniciais na Educação do Campo?” destacou como as práticas desenvolvidas nas escolas influenciaram a resistência e investida do agronegócio do agreste alagoano (Nunes, 2018).

A defesa da reforma agrária e da escola do campo são direitos históricos negados e não efetivados até o dia de hoje, pois não há ou haverá jamais interesse das elites dirigentes deste país, e do estado de Alagoas em particular; isso significa evitar as grandes aglomerações e bolsões de misérias nas periferias das grandes cidades; significa a diminuição da pobreza e da violência produzida em grande parte exatamente pelo quadro de miserabilidade (Nunes, 2018, p. 140-141).

Para tanto, o autor vai baseando suas discussões e resultados sobre as práticas pedagógicas frente ao cenário do campesinato alagoano por via dos aspectos das teorias críticas e pós-críticas, visando uma nova práxis educativa para a população em questão. O autor relata que encontra diferentes pontos de concordância ou semelhança entre estas tendências pedagógicas de Saviani (1999) e as propostas formativas da Educação do/no Campo: “... ao menos em aspectos gerais, todas se integram enquanto propostas que exigem uma prática pedagógica que se propõe ir além dos muros da escola, que se propõe romper fronteiras e fazer um diálogo permanente escola-comunidade-realidade” (Nunes, 2018, p. 51).

A dissertação de Leite (2021) apresenta como problema de pesquisa: como, sob o olhar da Ecoformação e da transdisciplinaridade, promover espaços de inteligibilidade, a fim de que uma professora camponesa que atua em uma turma multisseriada do ensino fundamental I, em uma escola do campo, ressignifique o seu processo de formação docente e o seu agir pedagógico no processo de inclusão escolar?

O entendimento sobre o olhar da Ecoformação e da transdisciplinaridade no estudo de Leite (2021) mostra que a partir da abordagem da Ecoformação e da Transdisciplinaridade é

possível compreender que nós, seres humanos multidimensionais imersos em diferentes níveis de realidade, somos formados, transformados continuamente por teia de relações sociais, naturais (meio ambiente) e com nós mesmos. Por isso, o conhecimento deve ocorrer de forma contextualizada.

A base teórica a partir das referidas abordagens, foi utilizada com intuito de compreender aspectos da Ecoformação e da transdisciplinaridade, visando o desenvolvimento de espaços de inteligibilidade para ressignificação do processo de formação de uma professora camponesa em meio à complexidade existente no contexto social e escolar do campo. Pois, os sujeitos camponeses carecem de um olhar diferenciado, na tentativa de superação ou minimização da exclusão consequência do desamparo histórico sofrido pelos povos do campo.

Dessa forma, é importante aqui salientar que os sujeitos do campo, inclusive os professores, são detentores de diferentes conhecimentos, constituído a partir da relação consigo mesmo, com o outro que faz parte da comunidade e, natureza. Logo, é preciso valorizar o protagonismo desses sujeitos cognoscentes na construção do conhecimento e os reconhecerem enquanto camponeses.

A Ecoformação, segundo Pineau; Bachelart (2005 *apud* Leite, 2021),

Segue o caminho complexo para fazer parte do desenvolvimento de uma teoria tripolar de formação: autoformação (para si), heteroformação (os outros) e ecoformação (as coisas). A ecoformação é um dos três principais polos que pilotam o processo tripolar de formação, os quais estão imbricados (Leite, 2021, p. 170).

Para isso, Leite (2021) observa que, em meio às relações com a comunidade há dificuldades vivenciadas e os desafios enfrentados pelo camponês agricultor na sua comunidade. Essas dificuldades e desafios podem chegar a inviabilizar a garantia do direito a uma vida digna, incluindo o direito a educação.

As dificuldades podem fazer com que muitos camponeses abandonem sua comunidade e busquem as regiões metropolitanas para melhores condições de vida (trabalho com salário melhor, educação superior, entre outros).

Com isso, a desvalorização do agricultor camponês, os percalços vivenciados, a ausência de uma vida digna, têm gerado desmotivação dos pais em estimularem seus filhos a

permanecerem no campo. Apenas poucas pessoas destas comunidades escolhem permanecer na labuta na terra e, as que permanecem buscam adquirir outra fonte de renda complementar.

Assim, na pesquisa utilizada aqui como base de entendimento, finaliza acreditando que, é necessário buscar religar as diversas dimensões da vida e os diversos saberes, não se prendendo apenas aos conhecimentos científicos, mas enveredando por entre as interrelações das vivências e conhecimentos plurais que se encontram no contexto social. O olhar da Ecoformação e da transdisciplinaridade possibilitou perceber a importância das relações permeadas pela razão e a emoção na constituição da intersubjetividade e da subjetividade, e repensar a prática pedagógica diante do processo de inclusão.

No trabalho elaborado por Lira (2019) pode-se observar que, as novas tecnologias têm sido amplamente utilizadas em vários setores, tendo em vista suas inúmeras possibilidades, tanto relativas aos aspectos tecnológicos, quanto no que diz respeito aos elementos de informação e comunicação, propriamente ditos. Elas invadem o mundo empresarial, financeiro, educacional, pessoal, enfim, todos os contextos sociais. Diante das mudanças ocorridas que vêm transformando e facilitando o nosso cotidiano, está o uso da Tecnologia da Informação na educação. Através das mesmas, temos condições de acesso a informações do mundo todo em questões de segundos, situação está inimaginável há alguns anos atrás.

A escola, tendo como uma de suas finalidades a formação de cidadãos capazes de atuar reflexivamente no meio social, não pode ficar alheia a essas mudanças. Isso se explica pelo fato de a escola ser uma instituição cujos objetivos giram em torno do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Além disso, ela está entre os setores que fazem ou podem fazer uso da Tecnologia da Informação e Comunicação, visando aprimorar sua prática pedagógica. As TIC's constituem um recurso que proporciona aos professores e, principalmente, aos alunos um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, com formato inovador. Elas enriquecem o processo comunicativo e cooperativo entre os educadores e educandos, criando um ambiente educativo mais atrativo.

Dessa forma, Lira (2019) nos reforça a ideia de que os educandos terão uma maior motivação quando o processo educativo se der por meio dos recursos tecnológicos, pois possibilita a ação do aluno na construção do conhecimento. Mesmo porque, na atualidade em que se encontram, cercados pelas tecnologias, onde as mudanças ocorrem a todo o momento, os métodos tradicionais de ensino já não atendem as necessidades dos mesmos e, com isso,

muitos discentes não sentem interesse pelas aulas. Além disso, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Cabe a escola, portanto, criar possibilidades de construção do conhecimento, por meio de um ensino que permita uma maior participação dos alunos. Ensino esse que proporcione aos mesmos, uma formação integral e eficiente, que atenda as suas necessidades pessoais e, também, atenda as expectativas e exigências do contexto social no qual o aluno está inserido.

Lira (2019) também salienta que, o sujeito é o centro do processo de aprendizagem e, em interação com os objetos de conhecimento e demais sujeitos, constrói conhecimentos. Isso expressa à concepção interacionista-construtivista, pois reconhece que sujeito e objeto de conhecimento são organismos vivos, ativos, abertos, em constante troca com o meio ambiente através de processos interativos indissociáveis e modificadores das relações, a partir das quais os sujeitos em relação modificam-se entre si, compreendendo o conhecimento como um processo em permanente construção.

Contudo, apenas a utilização da TIC no contexto educativo não é o suficiente para garantir melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, é preciso estudar as melhores formas de utilização desses instrumentos sem cometer o engano de não lhe dar o devido valor, perdendo ocasiões de usos significativos e, também, sem lhe conferir um valor milagroso, atribuindo às mesmas, qualidades superiores as reais.

É necessário que seja realizado um trabalho coletivo visando buscar as melhores formas de utilização da TIC na escola, para que se alcancem os objetivos traçados no processo de ensino e aprendizagem. O uso da informática pode consistir em um ótimo meio educativo a ser utilizado por docentes e discentes, quando o seu uso for realizado de maneira apropriada e com o devido planejamento. Pois, tanto quanto as atividades realizadas em sala de aula devem possuir um planejamento sistematizado, visando a um objetivo, as aulas que utilizam o recurso da informática devem ser igualmente planejadas.

Percebe-se, assim, que o uso das tecnologias digitais pode trazer benefícios para a aprendizagem. Ao utilizá-la o professor irá dispor de inúmeros recursos que podem ser adotados para aprimorar suas aulas. É preciso, no entanto, que o professor analise esses recursos para que se faça uso daqueles mais adequados, visando atingir os objetivos estabelecidos.

Dentre os recursos que a escola pode usar para enriquecer o processo de ensino está a internet, hoje tão difundida em todos os contextos sociais, e que pode ser utilizada a favor da educação. A escola não pode ignorar a influência da internet na vida das pessoas da sociedade moderna. Ao contrário, a escola pode utilizar a internet como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Através da internet, é possível realizar atividades diversas, como leitura de textos de vários gêneros, realização de pesquisas sobre qualquer assunto, estabelecimento de comunicação com uma infinidade de interlocutores, utilização de jogos *online*, visualização de vídeos, acesso a sites educativos, enfim, são inúmeros os recursos que podem ser explorados pelo uso da internet. O acesso às informações ocorre de uma forma mais dinâmica, pois os conteúdos são apresentados através do hipertexto ou multimídia interativa, permitindo uma superação da linearidade. Através dele, o aluno pode acessar os conteúdos escolhendo o caminho a seguir de acordo com seus interesses.

Outro recurso de grande relevância é o *software* educativo que, por sua vez, consiste em programas criados particularmente para o desenvolvimento de tarefas educativas, tendo como finalidade a aprendizagem de um determinado assunto. Mas, independente do recurso utilizado pelo professor, é preciso que o mesmo tenha clareza dos objetivos do trabalho a ser realizado, para que consiga nortear o caminho do aluno rumo à aprendizagem, sem deixar que ele se perca em atividades que não o ajudarão a obter novos conhecimentos e servirão apenas como um passatempo.

E finalizando conforme o texto de Lira (2019) entende-se que, a formação continuada de professores e o uso das TIC na educação no campo significa organizar o trabalho pedagógico, refletindo sobre sua intencionalidade educativa, formalizando-a em um plano cuja intenção pressupõe superar o caráter fragmentado das práticas pedagógicas e atingir os fins do processo educacional. São muitas as possibilidades oferecidas pelo uso das TIC's como ferramenta de ensino, pois a mesma pode ser utilizada como auxílio pedagógico para todas as disciplinas, inclusive para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

Assim, ao introduzir as mídias digitais como meio pedagógico nas escolas e sendo realizado um trabalho que explore os seus recursos de maneira adequada, os alunos terão ampliadas as suas potencialidades de inserção no mundo. Pois, os estudantes terão maior facilidade de acesso a informações. É importante ressaltar, contudo, que esses objetivos serão alcançados se o professor, além de estar disposto a aceitar o novo e acompanhar as mudanças

ocorridas na sociedade atual em sua prática pedagógica, compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer em meio a uma relação de troca de conhecimentos entre ele e seus alunos.

Diante dos dados apresentados nessa pesquisa. Notou-se que há a correlação entre a produção da pesquisa científica nos espaços acadêmicos explorado e a Educação do/no Campo que impulsionam novas descobertas e contribuem para os progressos de métodos e técnicas científicas mais rigorosas, a fim de desvendar a realidade para ofertar conhecimento científico a toda a sociedade.

Conclusão

O conceito de Educação do/no Campo, bem como sua história, evolução e desafios é um tema de grande relevância para a compreensão das necessidades e particularidades das populações rurais no Brasil. Inicialmente, a Educação do/no Campo é contextualizada no âmbito da Educação Básica, destacando-se sua importância como um direito constitucional no país. No entanto, essa importância nem sempre se traduz em ações eficazes no contexto das escolas rurais.

A necessidade de contextualização da Educação do/no Campo é ressaltada, buscando uma abordagem que se afaste da pedagogia tradicional e se aproxime das práticas sociais e culturais das comunidades rurais. Isso é essencial para tornar a educação relevante e significativa para os alunos do campo, reconhecendo as particularidades desse contexto.

Entretanto, os desafios enfrentados pela Educação do/no Campo foram abordados, incluindo a falta de infraestrutura adequada, dificuldades de acesso, alta rotatividade de professores, currículos inadequados e falta de apoio pedagógico, que criam barreiras para o acesso e a qualidade da educação.

Foram considerados os objetivos da presente investigação, diante da apresentação de sínteses conclusivas a respeito da Educação do/no Campo no Estado de Alagoas, a partir de dados da realidade dos professores e da produção do conhecimento. A partir dessas três produções encontradas, foi importante pensar e planejar estudos pelos diferentes aparelhos relacionados à Educação do/no Campo de Alagoas.

Pelas literaturas debatidas e com a apuração das dissertações selecionadas para análise de dados, foi possível mencionar ser inegável a importância que confere ao estudo, a área temática como um todo e, de modo especial, sobre as práticas pedagógicas da Educação do/no Campo no Estado de Alagoas.

Ao mesmo tempo, sabe-se que há mais inquietações que merecem ser tratadas de forma mais profunda. O resultado com base na produção do conhecimento do repositório acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sinaliza a necessidade de o tema ser mais explorado, com correlações a diferentes áreas do conhecimento educacional. Assim, o quantitativo final de três dissertações acaba denunciando a ausência de pesquisa sobre Educação do/no Campo nesta demarcação espacial ou territorial, considerou a busca no repositório delineado.

Diante, então, destas dissertações levantadas e com o confronto teórico de autores apresentados neste trabalho, o que chamou atenção para a temática foi o cenário de complexidade, os desafios postos à educação do povo camponês, seja em Alagoas ou no Brasil como um todo. Os desafios enfrentados, como a falta de infraestrutura adequada, a alta rotatividade de professores e a falta de apoio pedagógico criam barreiras ao acesso e à qualidade da educação.

Destaca-se um avanço nas legislações vigentes, mas ainda carece de reflexões sobre a aplicabilidade destas. Pois, a Educação Básica, em que se configura o Ensino Fundamental, é um direito constitucional essencial no país, refletindo a sua importância para o desenvolvimento nacional. No entanto, essa importância muitas vezes não se traduz em ações eficazes no cenário das escolas rurais.

A história da Educação do/no Campo é marcada por lutas e conquistas, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação de qualidade para as comunidades rurais. Portanto, no contexto da Educação do/no Campo, as propostas pedagógicas inerentes a essa modalidade devem refletir as teorias críticas da educação, que promovem uma abordagem mais contextualizada, inclusiva e transformadora, na tentativa de se afastar das abordagens tradicionais.

A pedagogia tradicional, nova e tecnicista, que não questionam as estruturas sociais e culturais, não é adequada para atender às necessidades específicas dos alunos do campo. É essencial que as propostas pedagógicas considerem a diversidade cultural, social e econômica

dos estudantes, promovendo uma educação que valorize suas experiências de vida e os prepare para participar ativamente na transformação de sua realidade.

Para superar esses desafios, políticas públicas eficazes são necessárias. A implementação de diretrizes específicas e a promoção de um ensino de qualidade são apontadas como essenciais para superar os desafios enfrentados pelas escolas rurais. Em resumo, a Educação do/no Campo é crucial para atender às necessidades das populações rurais, mas sua implementação efetiva requer a superação desses inúmeros obstáculos.

A pesquisa possui limitações metodológicas quanto ao tamanho da amostra, ou seja, o quantitativo das unidades de análise. Isto sugere que os próximos estudos levem em conta mais instituições educacionais de Ensino Superior que desenvolvem Pós-Graduação em Educação em Alagoas e que se abram mais categorias de análise, como o currículo, a formação inicial e continuada dos professores, a gestão das escolas do/no campo, entre outras categorias empíricas.

Estima-se que esta pesquisa auxilie futuros estudos no Estado de Alagoas e na instituição UFAL, para que a quantidade e qualidade de dissertações e teses aumentem, pois existe concretamente, pela situação do Campo Brasileiro, a necessidade de aprofundamento temático frente às diferentes práticas pedagógicas e às fundamentações teóricas presentes na Educação do/no Campo.

Referências

Alagoas. (2014). Conselho Estadual de Educação. *Resolução Normativa 040/2014*. 2014. Regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-AL_2._Resoluua7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf?query=Ensino%20Fundamental. Acesso em: 30 nov. 2021.

Barros, R. (2016). *Perícia criminal: sua importância e aplicação*. São Paulo: Editora Investigação.

Arroyo, M. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M., & Fernandes, B. (Orgs.). *Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Arroyo, M. (2005). *Que Educação Básica para os Povos do Campo?* Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, Luziânia/GO.

Arroyo, M. (2007). *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. Cad. CEDES [online]. vol.27, n.72, p.157-176. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M.C. (Orgs.). 2004. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: www.planalto.gov.br. Acesso em: 29 fev. 2024.

Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069*.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Brasília: MEC.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Resolução nº 1. CNE/CEB*.

Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Brasília: MEC.

Brasil. (2007). Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília. Secad/MEC.

Brasil. (2008a). *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. CNE/CEB, Resolução nº 2.

Brasil. (2008b). Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. *Resolução CNE/CEB nº 2*.

Brasil. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Resolução CNE/CEB nº 7*.

Caldart, R. S. (2002). *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In Kolling, E., Cerioli, P. R., & Caldart, R. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do campo.

Caldart, R. S. (2004). A escola do campo em movimento. In Molina, M. C. et al. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

Candau, V. M. (org.). 1998. *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Cêa, G. S. S., Silva, C. F., & Silva, E. J. (2014). Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação. In *Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes*. Recuperado de: 1757-Texto do Artigo-4972-1-10-20140702.pdf. Acesso em: 09 nov. de 2023.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

Feijó, P. C. B. (2006). *Transporte Escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa. Aspectos jurídicos relevantes*. In Transporte escolar: a obrigação do Poder Público Municipal no desenvolvimento do programa: aspectos jurídicos relevantes. *Boletim Jurídico* (boletimjuridico.com.br). Acesso em: 30 out. 2023.

Foucault, M. (2009). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P., & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia*, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gamboa, S. S. (2014). *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó, SC: Argos.

Gandin, D. (2000). *A Prática do Planejamento Participativo*. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Gatti, B. A., Barreto, El. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Jakimiu. V. C. L. (2021). Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(3), 115-137. Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2002). *Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4).

Leite, S. C. (1999). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo. Cortez.

Leite, T. C. (2021). *Um olhar ecoformador e transdisciplinar sob a formação continuada de uma professora camponesa: pensando a inclusão em uma turma multisseriada de uma escola do campo* (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

Lira, M. T. V. (2019). *Formação continuada: uma análise da formação de professores e o uso das TIC na Educação no Campo do Município de Murici – AL* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió.

Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26(1), 109-118. Recuperado de: scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 de maio de 2023.

Macedo, F. X., Amorim, L. R., & Silva, L. A. N. (2021). *Educação do campo: contribuições do educador Paulo Freire*. VII Congresso Nacional de Educação. Recuperado de: [TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID3719_22092021171004.pdf](https://trabalho.ev150.md1.sa112.id3719.22092021171004.pdf) (editorarealize.com.br). Acesso em: 15 de jun. de 2023.

Maia, E. M. (1982). Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, 9, 27-33.

Malanchen, J. (2014). *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Martinazzo, C. J., Barbosa, M. G., & Dresch, Ó. I. (2016). *Educação Escolar em um Mundo Complexo e Multicultural*. Ijuí, Unijuí.

Menegolla, M. (1989). *Didática: aprender a ensinar*. 5 ed. São Paulo: Loyola.

Molina, M. C. (Org.). (2006). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Molina, M. C., Sá, L., & M. (2012). *Escola do Campo*. In Cالدart, R et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Moura, A. P. M., & Cruz, R. E. (2013). *A Política Do Transporte Escolar No Brasil*. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife. Recuperado de: [AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf](https://anapaulamonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf) (anpae.org.br). Acesso em: 15 out. 2023.

Neto, F. B. L. et al. (2010). *Apresentação e Avaliação do Experimento Pedagógico de Colaboração Entre Níveis Graduação e Mestrado em Conteúdos Afins de Inteligência*

Computacional. Recuperado de: www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/9/artigos/570. Acesso em: 25 de maio de 2023.

Nunes, C. H. F. (2018). *Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

Oliveira, T. R. (2018). *Perícia documental e fraudes contra o INSS*. Brasília: Editora Previdência.

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* 32. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas.

Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10(1), e020063. Recuperado de: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Silva, E. J. (2015). Terra, Território e Educação: O fechamento das Escolas no Campo na Mesorregião do Sertão de Alagoas. *Sociedade e Território*, 27. Edição Especial I – XXII ENGA. 111-125. Recuperado de: <https://periodicos.ufn.br/sociedadeeterritorio/article/view/7446>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Souza, I. L. S. F. (2023). *Brincar como prática de liberdade: a humanização freiriana permeando as infâncias* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca.

Taffarel, C. Z., & Carvalho, M. (2019). A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE On-line*, 2(1), 84-90.

Taffarel, C. Z., & Munarim, A. (2015). Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, 17(35), 41-51. Recuperado de: [Dialnet-PatriaEducadoraEFechamentoDeEscolasDoCampo-5611503.pdf](http://dialnet-patriaeducadoraefechamentodescolasdocampo-5611503.pdf). Acesso em: 31 mar. 2023.

Unesco. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.

Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. da (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp.11-35). Campinas: Papirus.

Weffort, F. C. (2009). Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In Freire, P. (2009). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e

Terra. Arquivo PDF. Recuperado de: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2023.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 03/11/2024
Aprovado em: 25/06/2024
Publicado em: 16/08/2025

Received on November 03th, 2024
Accepted on June 25th, 2024
Published on August, 16th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santo, G. E., & Taffarel, C. N. Z. (2025). Ensino e formação de professores: investigando a produção do conhecimento na perspectiva das teorias pedagógicas na educação do/no campo no programa de pós-graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e20003.

ABNT

SANTO, G. E.; TAFFAREL, C. N. Z. Ensino e formação de professores: investigando a produção do conhecimento na perspectiva das teorias pedagógicas na educação do/no campo no programa de pós-graduação da UFAL/Maceió, no período de 2001-2022. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 10, e20003, 2025.

