

## **Educação do Campo: dialogando com professores formadores da área de Educação Matemática**

### **Dialoging with educators teaching mathematical curricular components**

Maluza Gonçalves dos Santos  
Liane Teresinha Wendling Roos  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS/Brasil

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a interação dialógica da Educação Matemática com os saberes do campo nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. Este texto apresenta um recorte de pesquisa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Santa Maria da primeira autora, em fase de conclusão, tendo como sujeitos os professores formadores do componente curricular voltado à Matemática de três instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, uma modalidade de formação vinculada a uma história de luta pela terra, moldada na valorização da vivência de homens e mulheres do campo, com intenção de superar a fragmentação do conhecimento. O estudo tem aporte teórico-metodológico na teoria dialógica de Bakhtin, que discorre sobre os conceitos de dialogismo, alteridade e ato responsável. Teceram-se muitos diálogos, neste período, em que os enunciados dos professores formadores apontam que, a partir das relações dialógicas com os demais interlocutores da Educação do Campo, estão consolidando um curso de licenciatura com muitas peculiaridades, um processo formativo preconizado pela interdisciplinaridade em articulação com o campo.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo. Educação. Educação Matemática. Formação de Professores.

#### **ABSTRACT**

The present article aims to reflect on the dialogic interaction between Mathematics Education and countryside knowledge in teacher training programs for countryside education, named *Licenciaturas para a Educação do Campo*, in higher education institutions of Rio Grande do Sul. This text presents partial results of an inquiry on Mathematics Education developed in the Federal University of Santa Maria, having as participants the teachers who teach the Mathematical curricular components in three institutions. Those teacher training programs have been built within the scope of countryside education and a history of struggle for land, shaped in the appreciation of the experience of rural men and women, with the intention of overcoming the fragmentation of knowledge. The study relies on methodological theoretical contributions from Bakhtin's dialogical theory, which discusses the concepts of dialogism, alterity and responsible act. Many dialogues were held during this period, in which teachers' statements point out that, based on dialogical relations with other countryside education interlocutors, they are consolidating a teacher training program with many peculiarities, a formative process guided by interdisciplinarity in articulation with the countryside education.

**Keywords:** Countryside Education. Education. Mathematical Education. Teacher training.

## Introdução

Há vinte anos, em 1997, iniciou-se o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Antes disso, por décadas, não se ouvia falar em Educação do Campo; falava-se em educação rural, em escolas rurais e em professores rurais, como assevera Arroyo (2005). O Movimento de Educação do Campo é uma abordagem que busca, como afirma Ribeiro (2012), romper com o “ruralismo pedagógico”, vivenciado pelas escolas rurais que tinham por objetivo prioritariamente evitar o êxodo rural e preparar os sujeitos para elevar a produtividade do campo.

De acordo com König (2016), a Educação do Campo propõe-se a valorizar as raízes culturais, os saberes e os valores dos povos do campo, ao contrário de uma Educação Rural na qual a escola situada na localidade rural tem o mesmo currículo de uma escola de localidade urbana.

Ghedín (2015) destaca que a Educação do Campo fundamenta-se nas experiências da Educação Popular, tendo como base Paulo Freire, pois a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona legitimação dos sujeitos do campo num projeto emancipatório e educativo.

É dentro dessa temática que se situa a Licenciatura em Educação do Campo, uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, destinada aos sujeitos camponeses ou que tenham vínculo com o campo; é o resultado de lutas e demandas dos movimentos sociais. Configura-se como uma licenciatura em construção, com a intenção de formar docentes capazes de interagir e promover vínculos entre a escola e a comunidade camponesa.

No Rio Grande do Sul, cinco instituições de ensino superior oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza ou Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, conforme dados extraídos do portal do MEC, no Quadro 1.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior do RS que oferecem o curso

IES	INÍCIO	MODALIDADE	ÊNFASE	MUNICÍPIO
UFFS	21/11/2013	Presencial	Interdisciplinar em Educação do Campo e Ciências da Natureza	Erechim
IFF	07/03/2014	Presencial	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Jaguari
FURG	31/03/2014	Presencial	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	São Lourenço do Sul
UNIPAMPA	01/07/2014	Presencial	Ciências da Natureza	Dom Pedrito
UFRGS	16/08/2014	Presencial	Ciências da Natureza	Porto Alegre
UFRGS	19/09/2014	Presencial	Ciências da Natureza	Tramandaí

Fonte: Das autoras, elaborado a partir de dados de Brasil (2017).

Embora nenhuma dessas Licenciaturas ofereça, até o presente momento, a ênfase em Matemática, identificam-se componentes curriculares voltados à Educação Matemática<sup>26</sup> em quatro instituições: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Rio Grande – (FURG)<sup>27</sup> e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Neste sentido, este estudo busca refletir sobre a interação dialógica da Educação Matemática com os saberes do campo nesses cursos, à luz da teoria dialógica de Bakhtin, visando a compreensão desse processo formativo e tendo como sujeitos participantes da pesquisa, os professores formadores dos componentes curriculares voltados à Educação Matemática de três instituições: UNIPAMPA, UFRGS e UFFS.

Para contemplar o objetivo proposto, recorreu-se à fundamentação teórica a respeito da Licenciatura em Educação do Campo, percorrendo desde a integração de saberes, tendo na interdisciplinaridade um dos alicerces do referido curso, a percepção dos componentes curriculares voltados à Educação Matemática na matriz curricular, passando aos conceitos principais da teoria dialógica de Bakhtin, até a análise das entrevistas dos professores formadores através do diálogo entre discursos - interação dialógica articulando educação matemática e os saberes da educação do campo – e as considerações finais.

### **Licenciatura em Educação do Campo: integrando saberes**

A Licenciatura em Educação do Campo, segundo Souza (2015), leva em consideração algumas peculiaridades locais, como: condições socioeconômicas dos sujeitos, priorização dos alunos, trabalhadores e professores que não possuem o ensino superior.

Para Molina (2014), essa modalidade de formação de professores tem como objetivo formar e habilitar profissionais do próprio campo, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de “preparar educadores para atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários” (MOLINA, 2014, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas afirmam que “Já não se pode aceitar o ensino seccionado, departamentalizado, no qual disciplinas e professores se desconhecem entre si” (BRASIL, 2001, p. 2). A complexidade da realidade exige abordagens de uma ciência que não seja excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si; daí a ideia de formação por área de conhecimento e da necessidade de abordagens interdisciplinares (BRITTO, 2014), proporcionando, assim, a aproximação dos objetos de estudo das Ciências da Natureza e a Matemática em prol de uma formação inicial que contemple e contribua com o contexto no/do campo.

Molina e Sá (2011) afirmam que a organização curricular das Licenciaturas prevê etapas presenciais, ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica

<sup>26</sup> Cada instituição tem nomes específicos para os componentes curriculares voltados à Educação Matemática.

<sup>27</sup> Cita-se a Universidade Federal de Rio Grande - FURG, por ofertar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e apresentar o componente curricular voltado à Educação Matemática, porém, pelo limite de protocolizar a pesquisa no Comitê de Ética, não se obteve a devida autorização da instituição em tempo hábil.

das populações do campo. Pontuam também que essa metodologia tem a intenção de evitar que jovens que ingressem na educação superior deixem de viver no campo, bem como facilitar o acesso e a permanência dos professores em exercício nas escolas do campo.

A matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvida em estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, segundo Molina (2015):

- Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura);
- Ciências Humanas e Sociais;
- Ciências da Natureza e Matemática;
- Ciências Agrárias.

Neste sentido, percebe-se que uma formação inovadora, complexa e dinâmica vem sendo construída coletivamente com planejamentos e docência compartilhados entre os pares, a fim de acompanhar as transformações sociais do campo, visando o caminho a ser trilhado para auxiliar no processo diferenciado de formação inicial de educadores do campo.

A interdisciplinaridade é um dos grandes desafios a serem materializados na ação didática desses cursos, sendo considerado trabalho interdisciplinar, conforme Hartmann e outros (2014), aquele realizado por dois ou mais professores que por meio do diálogo negociam, entre si, atividades conjuntas, com objetivo de conectar saberes específicos das suas disciplinas para o estudo de um objeto de conhecimento comum. Para que ocorra essa interação entre as diferentes disciplinas, é preciso haver um elemento dialogante entre elas, para que o saber se construa – a linguagem. Segundo Moura e Dias (2009), é preciso “uma linguagem comum a todos os campos do saber, para que haja compreensão e possibilite a visão da totalidade do conhecimento ao ultrapassar as fronteiras das disciplinas e estabelecer links” (MOURA; DIAS, 2009, p. 6).

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das três instituições, consideradas nesta pesquisa, buscam uma integração de saberes, com o desafio de colocar em prática a amplitude desse processo formativo através do regime de alternância em uma ação didática interdisciplinar. Percebe-se também, pela leitura dos PPCs, que os corpos docentes desses cursos reúnem profissionais dos mais variados campos do saber, como Matemática, Física, Química, Biologia, Agronomia, Geografia, História, Psicologia, Educação Especial, Filosofia, Pedagogia, Sociologia e Ciências Agrícolas.

Conforme o PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014, p. 4), “a interdisciplinaridade é um conceito que se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso”, ou seja, seu aparecimento se viabiliza desde o processo de construção do projeto pedagógico por meio de articulação dos representantes das diferentes unidades acadêmicas envolvidas, até o desenvolvimento das práticas docentes e discentes. A referida licenciatura busca a formação por área de conhecimento, almejando que os docentes egressos contribuam para a superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral. A proposta curricular do curso possibilita que o licenciando vivencie, em seu cotidiano acadêmico, a valorização e a produção de conhecimentos e saberes contextualizados no mundo da vida rural, em particular, o mundo do trabalho docente e o mundo do campo e, que as disciplinas, ocorram de modo articulado contemplando os

conhecimentos específicos das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), de aspectos da Matemática e das Ciências Agrárias (UFRGS, 2014).

Segundo o PPC da Universidade Federal do Pampa (2016), um dos objetivos da Licenciatura em Educação do Campo é capacitar professores do campo para uma atuação pedagógica interdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana, com compreensão da lógica do trabalho interdisciplinar no modo de produção da ciência e no modo de organizar o estudo e o ensino, rompendo com a lógica da fragmentação dos estudos acadêmicos.

De acordo com o PPC da Universidade Federal da Fronteira Sul (2013, p. 30), “acredita-se que o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e sociais, por intermédio de uma atitude interdisciplinar possibilita desencadear meios para superar a produção de conhecimentos fragmentados”, com processos formativos permanentemente fundados na interdisciplinaridade, em ações da própria vida do campo, protagonizando assim, que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam voltados às atividades da agricultura familiar sustentável. Encontra-se também no PPC da UFFS (2013) que prática interdisciplinar constitui-se um dos principais desafios neste projeto.

Neste sentido, da integração de saberes, tendo na interdisciplinaridade uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, conforme preconizado pelos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas três instituições de ensino federal do Rio Grande do Sul, abordar-se-ão os achados em relação aos componentes curriculares voltados à Educação Matemática, visando a contemplar o objetivo proposto deste estudo.

### **A Educação Matemática nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em três Instituições Federais de Ensino do Rio Grande do Sul**

Pela abrangência e complexidade do processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Educação Matemática, no contexto da Educação do Campo, em Cavalcante (2015), recebe um considerado grau de importância e deve buscar, entre outras situações, promover a emancipação do sujeito com transformação social, postura crítica em sua visão de mundo, além de fornecer fatos, como afirma Camacho (2011), com o argumento de que serão úteis noutras disciplinas ou serão úteis alguma vez na vida. Lima (2014, p. 5) argumenta que é necessário romper a dicotomia *campo/cidade* que considera a *cidade* superior ao *campo* e o *urbano* melhor que o *rural*.

O diálogo entre esses domínios – Educação Matemática e Educação do Campo – (LIMA, 2014) pode ser possível com a vivência, na sala de aula, de metodologias alicerçadas nos saberes historicamente construídos e na politização dos sujeitos educativos, tornando o ensino, ao mesmo tempo, indutivo, propositivo e fator de emancipação humana, conforme Freire (2014), amparados na dialética da transformação social.

Segundo Pimentel (2015), o conhecimento matemático agrega um conjunto amplo de disciplinas e propõe constantemente atividades interdisciplinares e transdisciplinares mobilizando, ao longo da formação, um conjunto de saberes que colocam em diálogo vários campos do conhecimento. Pondera, o mesmo autor, sobre a importância do componente curricular voltado à Matemática para a área das Ciências da Natureza, ensejando que ela seja

ensinada além de seu caráter instrumental, como uma ciência com características próprias de investigação e de linguagem e com um papel integrador junto às demais ciências.

Partindo disso, recorreu-se à matriz curricular dos cursos das instituições consideradas na pesquisa desenvolvida, a fim de perceber os componentes curriculares voltados à Educação Matemática, apresentados no quadro 2 a seguir. Esses dados foram extraídos dos Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos.

Quadro 2 – Componentes Curriculares voltados à área da Educação Matemática

IES	COMPONENTE CURRICULAR	TÓPICOS DA EMENTA
UFFS Erechim	Fundamentos da Matemática	Dominar noções básicas sobre lógica, conjuntos, equações de 1º e 2º graus, relações, funções, relações métricas no triângulo retângulo, trigonometria, grandezas proporcionais, regra de três, juros, sistemas de medidas e geometria plana e espacial, tendo em vista a resolução de situações-problema no campo das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).
UNIPAMPA Dom Pedrito	Letramento Matemático	Resoluções de problemas no contexto do ensino das Ciências: geometria espacial; equações algébricas; resoluções de sistemas de equações; solução gráfica e analítica dos problemas; sistemas de medidas, razões, proporções; teoria dos conjuntos; valor absoluto e relativo; macro e micro grandezas; funções e conceitos que possam emergir da contextualização matemática-ciências.
UFRGS Porto Alegre	Matemática para o Ensino de Ciências Naturais 1 Matemática para o Ensino de Ciências Naturais 2 Matemática para o Ensino de Ciências Naturais 3	Estudo de pesquisas da área da Educação Matemática com ênfase em estudos etnomatemáticos; introdução ao cálculo diferencial e integral; estudo de vetores no espaço, sistema de equações lineares e equações diferenciais.

Fonte: Das autoras, elaborado a partir de dados dos PPCs das três instituições.

A partir dos tópicos da ementa, percebe-se que os conceitos matemáticos a serem desenvolvidos incorrem em uma integração junto às demais disciplinas e saberes do campo, compondo esse processo formativo. Assim, “não se trata simplesmente de propor outro tipo de atividade, diferente daquelas comumente trabalhadas nas salas de aula, inserindo algumas referências do Campo, por vezes até equivocadas. A transformação precisa ser orgânica e profunda” (LIMA, 2014, p. 05)

Para que essa transformação possa ocorrer, um conjunto de elementos precisa funcionar de forma integrada e de modo natural para que a riqueza encontrada no contexto do campo alcance os anseios de uma educação de qualidade e direito de todos, tendo na Educação Matemática um grande potencial para essa transformação através das relações dialógicas tecidas pelo seu professor formador.

Percebe-se que a criação do referido curso se deve às relações sociais, históricas e culturais concretizadas por uma multiplicidade de vozes que ecoaram pelo Brasil, tornando-se uma realidade. Refletindo assim, buscou-se uma teoria que norteasse a compreensão dos enunciados dos professores formadores, propiciando uma interação dialógica da Educação Matemática com os saberes do campo.

Após várias leituras, encontrou-se em obras de Mikhail Bakhtin - segundo Mozena (2014), um intelectual russo, filósofo e pesquisador da linguagem humana -, a possibilidade de compreender a relação da linguagem com sua intencionalidade. Assim, adentra-se em um novo e desafiador mundo, ao assumir o ramo da linguística, nesse percurso.

Segundo Yaguello (1990), Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual; a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Tecer-se-á, em seguida, um diálogo com Bakhtin para materializar a compreensão responsiva da interação dialógica da Educação Matemática com os saberes do campo através do ato responsável e dialógico do professor formador, discorrendo sobre conceitos importantes da teoria.

### **Dialogismo e o ato responsável**

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

“A relação dialógica é mais que uma relação dialética” (KNOLL, 2013, p. 78). A relação dialógica é uma instância superior. A dialética, segundo Bakhtin (2011), nasceu com o diálogo para retornar em um nível superior; esse nível superior seria a dialogia que Knoll (2013) enfatiza, sendo um eco de vozes anteriores e antecipação de vozes futuras, formando o enunciado concomitante.

Todo e qualquer enunciado tem uma dimensão dialógica. Sendo assim, sempre que um enunciador se manifesta sobre algo, assume uma atitude valorativa e avaliativa sobre ele, assumindo uma posição no contexto a que se refere, como afirma Mozena (2014).

No enunciado existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo o discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2016, p. 22).

O dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe por causa do discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor; sendo assim, as relações dialógicas são interdiscursivas, como afirma Knoll (2013 apud FIORIN, 2006, p. 166).

Essa posição de dependência do outro é também produto das relações sociais. Na perspectiva de Bakhtin, o indivíduo é compreendido como agente das relações sociais, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro, de acordo com Mozena (2014). A responsividade é própria da interação verbal que funda a linguagem e coloca os seres humanos em relação uns com os outros e com o mundo, tornando-se seres sociais (KNOLL, 2013). “Somos ao mesmo tempo, únicos, singulares, mas inteiramente sociais” (MOZENA, 2014, p. 66). Além da responsividade, a construção da identidade é fundamentada pela alteridade, num processo que consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos, como explica Mozena (2014).

A alteridade se baseia no princípio de que temos que passar pela consciência dos outros para nos constituirmos, “é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2007 apud MOZENA, 2014, p. 106).

Para Amorim (2009 apud GOULART, 2016, p. 711), “o significado do ato não estaria resumido ao fazer operacionalizado, mas para Bakhtin demanda a compreensão e deve ser caracterizada juntamente à flexibilidade e à ‘responsividade’, visto que se utiliza do ato de pensar ou de criar”. Complementa o autor que entre ato e ação há uma distinção, a saber, “ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso”. (AMORIM, 2009, p. 22 apud GOULART, 2016, p. 711).

Conforme Szundy (2014), na obra *Para uma filosofia do ato*, um ensaio filosófico escrito na segunda década do século XX, Bakhtin faz uma crítica à tendência da ciência e da arte de estabelecer verdades gerais, universais, abstratas, sempre reiteráveis e constantes.

Nessa obra, Bakhtin (2010) realiza uma profunda reflexão filosófica sobre o ato, apresentando dois mundos que se confrontam; dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida. Segundo Fiorin (2016), o primeiro é o das generalizações, o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados, e o segundo é o da historicidade viva, em que seres únicos realizam atos irrepetíveis.

Reportando ao trabalho pedagógico, Catarino (2015) pontua que compreender o todo do ato faz pensar em uma ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida. O professor precisa estabelecer os elos entre os saberes e interpretações que explicam o mundo e o contexto no qual seus alunos estão inseridos.

A existência dessa ponte faz pensar no desafio dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Rio Grande do Sul, em especial os professores formadores do componente curricular voltado à Educação Matemática, por considerar as peculiaridades desse processo formativo, o que permite, segundo Catarino (2015), analisar a prática docente à luz da teoria dialógica.

## **Diálogo entre discursos: interação dialógica articulando Educação Matemática e os saberes da Educação do Campo**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram três professores formadores do componente curricular voltado à Matemática dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza das Instituições de Ensino Federal do Rio Grande do Sul: UNIPAMPA (Câmpus de Dom Pedrito), UFRGS (Câmpus de Porto Alegre) e UFFS (Câmpus de Erechim), no período compreendido entre novembro de 2016 e abril de 2017. Foram contatados previamente via telefone e correio eletrônico para verificar sua disponibilidade de participação na pesquisa. A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato de terem retornado, em tempo hábil, o termo de autorização de participação. Os diálogos tecidos, a partir de entrevista semiestruturada, gravados em áudio com a utilização de um aparelho celular, realizaram-se nas próprias universidades.

Neste diálogo entre discursos, para preservar a privacidade dos participantes, a referência a cada formador, quando necessário, será feita como PF1, PF2 e PF3, em referência, respectivamente, aos formadores das três instituições.

Barros (2005, p. 32) pontua que Bakhtin “insiste no fato de que o discurso não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez, são seres sociais; e não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos”.

Para uma melhor compreensão a respeito da interação dialógica da Educação Matemática no processo formativo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com os saberes do campo, segundo a perspectiva dos professores formadores, este diálogo foi organizado em três tópicos: Educação Matemática; componente curricular, interdisciplinaridade e regime de alternância; prática pedagógica.

### **Educação Matemática**

Iniciou-se o diálogo entre discursos com a seguinte provocação: segundo Roseira (2010), a Educação Matemática tem-se dedicado à busca da compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

PF1 salienta que não tem a leitura de Roseira (2010), mas atribui ao autor Maturana a compreensão de que “a gente aprende na convivência, se transforma na convivência, legitima o outro em função de aceitar o outro como ele é”.

No enunciado de PF1, percebem-se indícios de um processo formativo fundamentado pela alteridade que segundo Faraco (2007 apud MOZENA, 2014, p. 104), é o “[...] princípio de que temos que passar pela consciência dos outros para nos constituirmos; os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma, dialogicamente, num outro de novos eus”.

*[...] eu acho que não é processo, são processos, um processo de ensino e um processo de aprendizagem, distintos [...] para que ocorra o ensino precisa de um sujeito [...] quando tem uma intencionalidade [...] eu entendo o ensino como suscitar atividades de aprendizagem [...] a Educação Matemática se dedica a sugerir questões, não só para o ensino aprendizagem, mas também para a formação de professores [...] a formação de um docente vai além de saber a didática, a dimensão pedagógica é mais*

*do que saber a dimensão matemática [...] a dimensão tecnológica e não só isso, o professor tem uma dimensão histórica, tem uma dimensão social, tem uma dimensão cultural, tem uma dimensão até religiosa pra entender essa diversidade [...], principalmente, agora na Educação do Campo. Eu, urbano, tenho que entender a realidade do campo, tem que estar aberto a isso, então são várias questões (PF2).*

Analisando a fala de PF2, com base em Fiorin (2016), com efeito, um enunciado constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação com uma compreensão responsiva ativa do que foi proposto, não se limitando a um único processo, mas a processos, coadunando com os preceitos da amplitude do que trata a Educação Matemática.

*Acredito que sim; entende o processo de ensino-aprendizagem como o aluno aprende, muito importante para todos os componentes curriculares não só como da Matemática e, principalmente que ele se dá a partir de uma lógica social, histórica e cultural (PF3).*

O enunciado de PF3 concorda com o proposto, salientando, também, o seu entendimento sobre processo ensino aprendizagem de um modo geral.

A partir dos enunciados dos três professores formadores, pode-se perceber, conforme Fiorin (2016, p. 60), que a subjetividade se constitui pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito; assegurando que “em Bakhtin o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem uma subjetividade autônoma em relação à sociedade”.

#### Componente curricular, interdisciplinaridade e regime de alternância

Quando questionada se o processo formativo tem atendido à perspectiva da interdisciplinaridade, PF1, referindo-se ao componente curricular Letramento Matemático, um dos alicerces do curso, envolvendo Educação Matemática com outras áreas do conhecimento, menciona que “*um pouco [...], a gente está tentando, como só tem um componente, é só uma vez no primeiro semestre. Como eu faço essa transversalidade? Eu tento ir junto com os outros professores. [...] mas não é o que eu queria, enquanto professor de matemática não é o que eu queria*”.

PF1 percebe que “*os alunos da Licenciatura têm dificuldade de aprendizagem, são pessoas que pararam de estudar por um longo tempo e são de lugares distantes como assentamentos e não querem ficar dentro de casa, querem estudar, ajudar e estar presentes nas escolas*” [...] “*nós temos muitas senhoras que são esposas de assentados, querem estar presentes na escola. Os movimentos sociais ajudam nesse sentido, precisa ver como eles dão apoio para que as pessoas venham a participar, a estarem inseridas na comunidade [...]* ficam com vontade de aprender”.

O curso se caracteriza com uma estrutura inovadora de organização curricular, tendo no regime de alternância uma das peculiaridades desse processo formativo. Nesse regime de alternância, PF1 considera como negativa “*a dificuldade de se conseguir transporte até as comunidades para acompanhamento do TC [...] são oito municípios a serem atendidos e a universidade disponibiliza somente um carro [...] e aquele dia o professor que vai a Lavras, São Sebastião agendou, se eu quiser ir pra Livramento ou Rosário, não posso ir [...] em*

*função da crise que a educação e o país, estão sofrendo, isso aí está difícil” (PF1). Como ponto forte, PF1 destaca “o calendário diferenciado, o qual beneficia os alunos que não conseguiram fazer um curso regular em decorrência de seus horários de trabalho [...] o nosso curso na alternância tem esse diferencial porque dá a oportunidade pra essas pessoas”.*

No discurso de PF1, o processo formativo está se consolidando através de muitos sujeitos, tendo no regime de alternância uma inovação no que tange à organização curricular, sendo que alguns fatores para sua realização dificultam o acompanhamento dos professores formadores nas comunidades no TC. Destaca, nesse regime, a oportunidade de participação de alunos que não conseguem cursar em semestres letivos regulares.

No que se refere ao componente curricular Matemática para as Ciências Naturais e à interdisciplinaridade, PF2 menciona que:

*[...] as aulas são planejadas e dadas por professores, juntos. O professor de Física com o professor de Biologia, eu da Matemática também sou chamado em algumas, eles vêm na minha [...]. Na minha aula, tive o professor de Química [...] se estou tratando de um assunto da Química pela Matemática [...] numa dúvida do aluno, e eu preciso de uma interpretação mais da área, o professor pede a palavra e explica o que ocorre com o fenômeno na Química e eu dou a interpretação Matemática, legal assim! Não é sempre no caso da Matemática, mas no das Ciências é, eles sempre estão juntos. A gente aprende com nosso planejamento.*

Percebe-se, no enunciado de PF2, que ocorre uma articulação entre as disciplinas, propiciando a superação dos conhecimentos fragmentados, em que os professores formadores trabalham juntos, tendo nas relações dialógicas, um fator fundamental para a concretização de uma ação interdisciplinar. Implica considerar, de acordo com Sobral (2008), tanto o princípio dialógico, na direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, como os elementos sociais e históricos que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo, que seguem em direção à polifonia, isto é, na presença de várias vozes.

A organização curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é orientada pelo regime de alternância, em que se alternam tempos de aprendizado, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Nesse contexto, PF2 refere-se à alternância como “*extremamente positiva, em que os alunos trabalham nos espaços educativos justamente aquilo que vivenciaram no TU; salienta que não é algo estanque como era antigamente, com estágios separados*”.

*[...] nós temos muitos alunos [...] não são da realidade do campo, entram em choque, porque para se manterem têm que estar num emprego, então a gente tem evasão em questão disso [...], mas também acaba não sendo o curso que foi idealizado, que tem uma proposta política de um segmento do Brasil, que luta pela Educação do Campo, nas ideias do MST, tem uma história e agora a gente acaba, em função do sistema, não tendo como manter essas pessoas que não se encaixam (PF2).*

PF3 informa que o intento da interdisciplinaridade ocorre “[...] *através de um planejamento entre os professores da fase, [que] planejam aquele projeto e cada disciplina acaba interagindo com este projeto tanto nos objetivos quanto na metodologia*”.

Na questão do regime de alternância, PF3 considera como ponto positivo “*o diálogo mais estreito com o contexto, com a realidade do aluno, com a sua comunidade, a potencialidade de estar contribuindo, de alguma forma, para a transformação do seu contexto*”. Como ponto negativo, enfatiza o período entre os encontros: “[...] *se dá pedagogicamente, mesmo de organização de currículo, porque é questão dos períodos, do tempo, dos 15 dias de um encontro para outro, às vezes você perde a possibilidade de uma sequência mais linear, mas tem a possibilidade de se trabalhar com projetos, resolvendo, respondendo a problemática do cotidiano do sujeito*”.

### Prática pedagógica

Com relação a uma situação específica da prática pedagógica, PF1 menciona que “[...] *o relevante é conseguir que eles gostem da Matemática dentro do cotidiano. Eu procuro sempre trazer alguma situação-problema que envolva a realidade deles [...] porque eu não quero que eles saibam fazer cálculo, diferenciais, integrais. Se conseguirem fazer o básico é o básico que eles vão aprender, se sentirem necessidade, buscarão mais*”.

Sobre uma situação específica da prática pedagógica desenvolvida no componente curricular, PF2 responde que “*gosta muito de Representações Gráficas de Ambientes, que fica dentro de um eixo maior, na terceira etapa – Territorialidade, Trabalho e Vida no Campo. Trabalha com o professor formador de Geografia e com o professor formador de Astronomia. A professora de Geografia faz a leitura e diferencia território e territorialidade em torno dos espaços educativos, e o professor de Astronomia discute o território em várias amplitudes*”.

*Eu discuto o que é território dentro de representações gráficas; peço pra eles baterem fotos, e aí eu mensuro. O que é a área? O que é o limite? O que é o perímetro? O que seria um território? São esses elementos matemáticos que são inseridos nessa disciplina. É essa interdisciplinaridade que ocorre. [...] embasamento teórico matemático para esse aluno [...] vai trabalhar fases da lua. O que essas fases da lua interferem na lavoura? Na colheita? Eu já vou falar nas fases da lua com o movimento periódico e correlaciono com o semestre anterior que a gente já falou de funções, funções trigonométricas, se são fases da lua, é movimento periódico, o modelo matemático modela fenômenos periódicos, são trigonométricos. Essas relações que a gente vai construindo (PF2).*

No enunciado de PF 2, fica explicitado que sua prática pedagógica se dá por meio das inúmeras relações com outros saberes, tendo no embasamento teórico matemático um aporte para as questões preconizadas pela Educação do Campo, nesse processo formativo.

O componente curricular Fundamentos da Matemática dialoga com o projeto integrador, e faz parte da primeira fase do curso, conforme relatado por PF3: “*na disciplina de Fundamentos da Matemática eu busco fazer um levantamento, um resgate das experiências mais relacionadas com a disciplina de Matemática com esse componente curricular, partindo para os conceitos matemáticos dentro do contexto*”.

Analisa-se, levando em conta a abordagem bakhtiniana, no que diz respeito à concepção de ato, nas falas dos professores formadores, que os seus atos não podem ser reduzidos unicamente aos conceitos matemáticos desenvolvidos, mas as ações dotadas de sentido, enunciações avaliativas que se dirigem não somente a sua disciplina, mas ao processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que envolve várias áreas do conhecimento. “Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se assim, o caráter da ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente” (SOBRAL, 2008, p. 20).

### **Considerações finais**

A intenção de perceber a contribuição da Educação Matemática no processo formativo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Rio Grande do Sul resultou neste estudo. Inicialmente, realizou-se a busca por autores que explicitassem a diferença dos termos Educação Rural e Educação do Campo, sendo percebida na fundamentação teórica uma grande diferença, inclusive o direcionamento e o significado de cada termo. Logo, verificou-se o objetivo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a quem se destinam; compreendendo-se que é uma licenciatura em construção com a integração de muitos saberes.

Partindo desse pressuposto da integração de saberes, investigou-se e se encontrou na matriz curricular, em quatro das referidas instituições, componentes curriculares voltados à área da Educação Matemática, os quais interessam a este estudo, já que nenhuma das instituições tem ênfase em Matemática. Concorde-se com Pimentel (2015) quando pontua que o conhecimento matemático pode agregar um conjunto amplo de disciplinas e propõe constantemente atividades interdisciplinares e transdisciplinares mobilizando, ao longo da formação, um conjunto de saberes que colocam em diálogo vários campos do conhecimento.

Nesse viés, tomaram-se os estudos relativos à Educação Matemática, potencializando uma aproximação com a Educação do Campo, por se compreender, conforme Roseira (2010), que a Educação Matemática, como todo processo educacional, realiza-se no seio de uma cultura e, como tal, está envolta por ideologias, crenças, concepções de mundo e de valores, coadunando com a concepção de Educação do Campo. Segundo Silva (2015), é dialogando com o contexto do campo na sala de aula, que se dá autonomia para os envolvidos compartilharem, no mesmo espaço de aprendizagem, diferentes experiências de vida.

Partindo dos diálogos tecidos com os professores formadores dos componentes curriculares voltados à Matemática de três instituições, iniciou-se este processo de compreensão da estrutura desses cursos de graduação, considerando o trabalho pedagógico como ato responsável, tomando por base a via dialógica, partindo do pressuposto de que o professor formador, proveniente de um conhecimento fragmentado, nesta instância, precisa se (re)inventar, e essa (re)invenção necessita do *discurso de outrem*.

Assim, perceberam-se as relações dialógicas dos professores formadores do componente curricular voltado à Matemática tecidas desde os pressupostos teóricos da referida licenciatura, passando pela organização curricular, até a prática pedagógica interdisciplinar, através do diálogo entre discursos, tendo em vista a interação dialógica entre Educação Matemática e os saberes da Educação do Campo. Nesse caso, o ato responsável do

professor formador visa contextualizar, além do conhecimento de determinado conceito, as experiências e vivências e o retorno para o campo, abrindo assim, o caminho para Biologia, Física e Química.

Dando continuidade ao estudo, posteriormente, a intenção é acompanhar os professores formadores dos componentes curriculares voltados à área da Educação Matemática quando no desempenho de sua função no Tempo Universidade – TU – e complementando com o Tempo Comunidade – TC –, dando ênfase ao regime de alternância.

## Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARROYO, M. Os desafios de construção de políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. ver. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CNE/CES 1.303/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 25, 07 dez. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRITTO, N. S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23).

CAMACHO, R. C. S. **Educação matemática crítica: a sua importância na formação de uma sociedade do futuro**. Relatório (Estágio de Mestrado) - Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/376/1/MestradoRaquelCamacho.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CATARINO, G. F. C. *et al.* A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-2104-0835.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

CAVALCANTE, N. I. Educação Matemática nos contextos de educação do campo: reflexões a partir de perspectivas teóricas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Paraíba. **Anais II CONEDU**, v. 1, 2015, ISSN 2358-8829. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA8\\_ID3866\\_15082015052053.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA8_ID3866_15082015052053.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURG. Universidade Federal de Rio Grande. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração. **Deliberação nº 086/2013**. Criação do Curso de graduação e, Educação do Campo – Licenciatura. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea...>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

GHEDIN, E. Prefácio. In: LOPES, S. L. (Org.). **Práticas educativas do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

GOULART, I. do C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=16315>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

HARTMANN, Ângela Maria. et. al. **Redes que tecem saberes: vivências e práticas da iniciação à docência**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

KNOLL, G. F. **A teoria dialógica de Bakhtin na análise da publicidade, sustentabilidade e ato ético**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5864](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5864)>. Acesso em: 01 set. 2016.

KÖNIG, A. T. **Matemática em roda de chimarrão: a contextualização na escola família agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2016. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148279>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

LIMA, A. S. **Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11272/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Aldinete%20Silvino%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23).

\_\_\_\_\_. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo 5).

MOURA, K. S.; DIAS, A. A. C. A interdisciplinaridade segundo o princípio dialógico bakhtiniano. **Revista Pesquisa em Debate**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate\\_11/artigo\\_3.pdf](http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_11/artigo_3.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MOZENA, E. R. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104588>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Manifesto do MST. **Folha de São Paulo**, 01 ago. 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc010820.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

PIMENTEL, Z. S. P. **Sobre a importância da matemática aplicada: análise de conteúdos programáticos nos planos de ensino dos cursos de licenciatura em ciências da natureza, biologia e química**. 2015. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139570>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROSEIRA, N. A. F. **Educação Matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia**. Brasília: Liberlivro, 2010.

SILVA, R. S. Um olhar para o curso de licenciatura em educação do campo: ênfase em ciências da natureza e ciências agrárias na perspectiva da contextualização. In: Congresso Nacional de Educação, 12, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015. (FURG Grupo de Trabalho – Educação do Campo). Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18993\\_11420.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18993_11420.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2016.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, G. M. B. O desafio de ser uma professora de matemática da educação do campo. In: LOPES, S. L. (Org.). **Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n.1, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n1/v53n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto pedagógico do curso interdisciplinar em educação do campo – ciências da natureza – licenciatura**. Campus Erechim, 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do curso de graduação licenciatura em educação do campo – ciências da natureza**. Campus Porto

Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/educampofaced/o-curso/projeto-pedagogico-2/view>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo**. Área: Ciências da Natureza. Campus Dom Pedrito, 2016. Disponível em: <[http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2014/06/PPC\\_2016.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2014/06/PPC_2016.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

**Maluza Gonçalves dos Santos**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS/Brasil

**E-mail:** maluzagdosantos@gmail.com

**Liane Teresinha Wendling Roos**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS/Brasil

**E-mail:** liane.w.roos@gmail.com