

Saberes de futuras professoras de matemática na Licenciatura em Educação do Campo: o papel da Imaginação Pedagógica no Estágio Supervisionado

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender os saberes mobilizados por estagiárias de um curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área do Conhecimento Matemática –, em um processo de Imaginação Pedagógica. Trata-se de uma pesquisa em andamento, cujo trabalho de campo tem sido realizado pela autora e pelo autor do artigo em componentes curriculares de estágio supervisionado. Os dados têm sido construídos a partir de diários reflexivos, memoriais de vida e de formação acadêmica, relatórios e outras tarefas produzidas pelas estagiárias durante o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade. A análise dos dados se deu pela categoria *a priori*: Saberes de futuras professoras de matemática para o campo. Os resultados evidenciaram as potencialidades da Imaginação Pedagógica como ação formativa no estágio supervisionado para a mobilização de saberes docentes, manifestada pelas estagiárias por meio de um olhar culturalmente sensível para a realidade escolar camponesa. Além disso, apontaram as contradições existentes na escola ofertada à população camponesa e os desafios de promover um ensino de matemática com base no contexto camponês.

Palavras-chave: formação de professores de matemática; educação do campo; estágio curricular supervisionado; saberes docentes; imaginação pedagógica.

Fernando Luís Pereira Fernandes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba/MG – Brasil

fernando.fernandes@uftm.edu.br

Luzia de Fatima Barbosa Fernandes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba/MG – Brasil

luzia.fernandes@uftm.edu.br

Para citar este artigo:

FERNANDES, Fernando Luís Pereira; FERNANDES, Luzia de Fatima Barbosa. Saberes de futuras professoras de matemática na Licenciatura em Educação do Campo: o papel da Imaginação Pedagógica no Estágio Supervisionado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 59, p. 127-150, set./dez. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825592024127

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825592024127>

Knowledge of future mathematics teachers in the Degree in Rural Education: the role of Pedagogical Imagination in the Supervised Internship

Abstract

This paper aims to understand the knowledge mobilized by interns of a Degree in Rural Education - Mathematics Area -, in a process of Pedagogical Imagination. This is an ongoing research project, whose authors are also supervising professors for the internship. The data has been constructed from reflective diaries, memorials of life and academic training, reports, and other tasks produced by the interns during School-Time and Community-Time. Data analysis was carried out using the a priori category: Knowledge of future rural mathematics teachers. The findings highlighted the potential of Pedagogical Imagination as a formative action in the supervised internship for the mobilization of teaching knowledge, expressed by the interns through a culturally sensitive look at the rural school reality. Furthermore, they point out the contradictions that exist in the school offered to the rural population and the challenges of promoting mathematics teaching based on the rural context.

Keywords: mathematics teacher education; rural education; supervised internship; teaching knowledge; pedagogical imagination.

Conocimientos de futuros profesores de matemáticas en la Licenciatura en Educación del Campo: el papel de la Imaginación Pedagógica en la Práctica Supervisada

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los conocimientos movilizados por los estudiantes en el curso de Licenciatura en Educación Rural, área de conocimiento de Matemáticas, en un proceso de Imaginación Pedagógica. Se trata de una investigación en curso, cuyo trabajo de campo ha sido realizado por los autores del artículo en componentes curriculares de práctica supervisada. Los datos se han construido a partir de diarios reflexivos, memoriales de vida y formación académica, informes y otras tareas producidas por los estudiantes durante el Tiempo-Escuela y Tiempo-Comunitario. El análisis de los datos se realizó bajo la categoría a priori: Conocimientos de futuros profesores de matemáticas para el campo. Los resultados resaltaron el potencial de la Imaginación Pedagógica como acción formativa en la pasantía supervisada para la movilización de conocimientos docentes, expresados por los pasantes a través de una mirada culturalmente sensible a la realidad de la escuela rural. Además, señalan las contradicciones que existen en la escuela que se ofrece a la población campesina y los desafíos de promover la enseñanza de las matemáticas desde el contexto rural.

Palabras clave: formación de profesores de matemáticas; educación rural; práctica supervisada; conocimientos docentes; imaginación pedagógica.

Introdução

O estabelecimento da Educação do Campo como política pública (Brasil, 2010) possibilitou a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) por área do conhecimento, por meio da publicação do Edital de Seleção 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC (Brasil, 2012). Trata-se de uma política de ação afirmativa que visa reparar as desigualdades sociais sofridas por parcela significativa da população brasileira – a população que vive **no** e **do** campo – e que, no entendimento da autora e autor do artigo, é um curso de formação de professores na perspectiva da justiça social (Zeichner, 2008). A criação e a consolidação desses cursos são importantes conquistas dos movimentos sociais de luta pela terra e por direitos, mas que ainda exigem atenção e vigilância para que esse projeto não seja eliminado por medidas de governo¹.

Os cursos de LECampo são organizados pelo Regime de Alternância, cuja divisão em dois espaços-tempos formativos contribui para o diálogo entre saberes e fazeres campesinos e acadêmicos: (i) o Tempo-Escola, no qual as(os) futuras(os) professoras(es) encontram-se em momento intensivo de formação na universidade, desenvolvendo atividades teóricas e práticas e, (ii) o Tempo-Comunidade, no qual as(os) licenciandas(os) dão continuidade ao processo formativo em suas comunidades de origem, em um movimento de retroalimentação (UFTM, 2023). Em outras palavras, o Tempo-Comunidade não deve ser visto e compreendido como etapa formativa destinada à realização de *tarefas de casa* e da parte *prática* do curso, e sim, considerar que saberes locais e científicos mobilizados em atividades desenvolvidas no Tempo-Comunidade contribuem para a constituição de ações formativas do Tempo-Escola, e vice-versa.

Tal movimento também se dá no Estágio Curricular Supervisionado, o qual é parte obrigatória desse processo formativo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024), no artigo 13, inciso IV, ao

¹ Vide a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano de 2019, no início do governo Jair Messias Bolsonaro, Presidente do Brasil entre os anos de 2019 e 2022. A Secretaria foi reconsiderada a partir do ano de 2023, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a retomada de discussões acerca da educação inclusiva, alfabetização, EJA, bem como da educação dos povos camponeses, originários e quilombolas, na perspectiva desses grupos.

tratar do núcleo do Estágio Supervisionado, o documento ressalta no parágrafo 1º que “o estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão” (Brasil, 2024, p. 10).

Um dos desafios identificados na realização do Estágio Curricular Supervisionado na LECampo está na inserção de futuras(os) professoras(es) de matemática que atuarão em escolas de educação básica, as quais, em boa parte, não se reconhecem nem se organizam curricular, didática e pedagogicamente de acordo com os princípios da Educação do Campo, que são os seguintes:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, s/p).

Ainda que muitas escolas não se reconheçam como escolas do campo e não comunguem de alguns dos princípios supracitados, essas são espaços fundamentais para a formação da(o) futura(o) professora(or) de matemática, a(o) qual terá a oportunidade de aprender acerca da docência em seu futuro local de trabalho e por meio da supervisão de uma(um) professora(or) de Educação Básica. Nessa fase, há a mobilização de diversos saberes necessários à docência: dos saberes relativos ao conteúdo específico da

disciplina, dos saberes didático-pedagógicos, dos saberes acerca da formação geral em educação, como currículo, avaliação e psicologia, dos saberes relacionados às experiências anteriores, como estudantes da Educação Básica, dos saberes associados à história de vida – muitos deles, oriundos do campo – e o desenvolvimento de saberes da experiência docente. Neste artigo, para análise e discussão desses saberes, nos apoiaremos em Tardif (2014).

Diante do exposto, objetiva-se com este artigo – a partir de resultados parciais de uma pesquisa em andamento – compreender saberes mobilizados por estagiárias do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (LECampo-UFTM), em um processo de Imaginação Pedagógica, nos termos de Skovsmose (2015) e Lima (2021).

A seguir, tecem-se considerações acerca do Estágio Curricular Supervisionado, dos saberes docentes e da Imaginação Pedagógica.

Elementos teóricos

O Estágio Curricular Supervisionado, como etapa obrigatória dos cursos de formação de professores, possui diferentes concepções dentre as quais consideram a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica (Pimenta; Lima, 2017). Segundo Fiorentini e Castro (2003, p. 122), “ainda persiste a concepção de que a academia é o *lugar* da produção de conhecimentos e a escola é um lugar de reprodução e aplicação de conhecimentos”.

Vê-se a necessidade de romper a dicotomia entre teoria e prática presente no estágio que, para Pimenta e Lima (2017), esse poderia ser concebido por meio da práxis, entendida como a expressão que representa a ação refletida, a interdependência entre teoria e prática.

Corroborando a perspectiva do estágio como práxis, o Estágio Curricular Supervisionado no curso da LECampo-UFTM, particularmente, almeja oportunizar “a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso de graduação numa perspectiva interdisciplinar e dos saberes e fazeres necessários à atuação docente crítica e reflexiva” (UFTM, 2023, p. 73).

De acordo com o projeto pedagógico de curso da LECampo-UFTM,

A formação dos profissionais docentes na Licenciatura em Educação do Campo - áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática se pauta pela oportunidade de aproximar o discente dos aspectos sócio, político e culturais da comunidade e da escola em que está inserido proporcionando ao aluno a participação em situações reais de vida e de trabalho docente. Desta maneira, o estágio é a forma acadêmica de proporcionar ao aluno uma aprendizagem teórico-prática, capacitando-o a compreender, analisar e intervir na realidade social, sendo, portanto, um momento fértil para enfrentar os desafios da formação de professores na contemporaneidade (UFTM, 2023, p. 73).

Percebe-se, a partir do exposto anteriormente, que a práxis é parte constituinte e estruturante do estágio, cujas ações formativas são organizadas e sistematizadas para a preparação das(os) futuras(os) professoras(es) para os desafios na docência na Educação Básica do campo. Porém, quando se observam os desafios atinentes ao estágio na LECampo, manifestam-se contradições presentes nas escolas que recebem as(os) estagiárias(os), sejam elas localizadas na zona rural ou escolas urbanas que atendem estudantes que residem no campo. Apesar do Decreto nº 7352, de 2010, que dispõe sobre a política pública de Educação do Campo, denominar escola do campo como sendo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, s/p), as instituições escolares, em muitos casos, não se consideram como escola do campo ou, se forem denominadas como tal, não organizam seus espaços-tempos formativos, currículos e práticas pedagógicas para essa finalidade.

Além disso, como relata Fernandes (2019), futuras(os) professoras(es) em Educação do Campo, oriundas(os) de comunidades rurais, tiveram suas experiências na Educação Básica em um modelo de escola e de educação que não contemplava princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, como oportunizar por meio do Estágio Curricular Supervisionado experiências formativas às(aos) futuras(os) professoras(es) de matemática que atuarão em escolas do campo, considerando as contradições presentes nas escolas que atendem alunos oriundos do campo? Que saberes poderiam ser mobilizados nessas experiências formativas?

Um caminho construído pela pesquisa conduzida pela autora e pelo autor deste artigo tem sido considerar o processo de Imaginação Pedagógica como instrumento de construção de possibilidades, inicialmente imaginadas, didático-pedagógicas de aulas de matemática no contexto da Educação do Campo.

De acordo com Skovsmose (2015), a Imaginação Pedagógica começa a ser pensada e refletida pelo autor a partir de uma experiência com alunos de doutorado em Educação Matemática, na África do Sul. À época, havia uma dificuldade de os pesquisadores em formação discutirem e problematizarem, por exemplo, uma educação matemática multicultural, tendo em vista todo o processo de *apartheid* sofrido por décadas pela população negra sul-africana. Desse modo, a Imaginação Pedagógica buscava construir possibilidades investigativas e de intervenção em sala de aula.

Em pesquisa relatada por Lima (2021), a autora discute o processo de Imaginação Pedagógica com futuros professores de matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. A investigação foi realizada em um grupo de estudos da área de Educação Matemática, cujo processo de Imaginação Pedagógica foi pensado a partir de um conteúdo de geometria do Ensino Médio e para turmas que tivessem, pelo menos, um aluno com deficiência. Os resultados da pesquisa apontaram que os licenciandos em matemática tiveram a possibilidade de discutir e pensar acerca de aulas de matemática mais inclusivas com um olhar atento e sensível às diferenças.

Com base em trabalhos produzidos por Skovsmose (2015) e Lima (2021), explicita-se como se dá o processo de Imaginação Pedagógica. Consideram-se três situações: situação corrente (SC), situação imaginada (SI) e situação arranjada (SA). A situação corrente é aquela passível de observação, identificando-se o que seria relevante para a promoção de mudanças. A situação imaginada se refere àquela em que se pode “analisar as possibilidades de levá-la à situação corrente. O que, de fato, pode ser feito? O que pode ser organizado? Que ferramentas existem à disposição? Há algum entrave que impossibilita a implementação de algo?” (Lima, 2021, p. 124). A situação arranjada seria a organizada a partir das observações realizadas na situação corrente e planejadas a partir da situação imaginada, cujo processo é contínuo e que, ao pensar acerca de possibilidades de mudanças na SC, a transforma em outra SC, e assim por diante. Esse ciclo contínuo pode ser observado na figura 1.

mobilizados durante o Estágio Supervisionado, ainda que o estudo sistemático de programas curriculares e o contato com livros didáticos, na perspectiva da(o) professora(or), sejam ações formativas a serem desenvolvidas na formação inicial, por exemplo, em componentes curriculares de natureza didático-pedagógica em matemática.

Os saberes pessoais poderão ser mobilizados de modo a contribuir no processo de constituição das(os) futuras(os) professoras(es), sendo que esses poderão trazer à tona experiências das(os) licenciandas(os) com a vida no campo, das aprendizagens ocorridas no âmbito familiar relativas aos modos de ser e viver no/do campo, das atividades produtivas na terra, dos aspectos da tradição cultural e religiosa etc.

Os saberes relativos à formação escolar anterior estariam relacionados a experiências que as(os) licenciandas(os) tiveram durante a escolarização que antecedeu ao ingresso na universidade, seja por meio do contato com a instituição escolar, com o modelo de ensino implementado, às condições materiais, aos recursos, métodos e práticas pedagógicas desenvolvidos pelas(os) professoras(es). Boa parte das(os) futuras(os) professoras(es) em Educação do Campo, particularmente, tiveram seus estudos em escolas localizadas no campo e baseadas no modelo da Educação Rural. Esse modelo de educação é pautado por um currículo idêntico ao da escola urbana, desconsiderando as especificidades do modo de vida camponês, sendo o sujeito do campo tratado de forma estigmatizada². Nesse sentido, conforme aponta Ribeiro (2012, p. 298), a educação rural no Brasil “não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores”, acabando por impor um conhecimento estranho aos saberes próprios dos camponeses.

Já os saberes atinentes à formação profissional para o magistério seriam aqueles construídos no âmbito do curso de LECampo, por meio dos componentes curriculares de formação geral em educação, de formação específica em matemática e dos aspectos didático-pedagógicos. Esses componentes, em nosso entendimento, deveriam contribuir em ações a serem desenvolvidas no campo de estágio. Por se tratar de um curso de licenciatura que forma professores de matemática para a atuação no contexto camponês, espera-se que a dimensão sócio-político-cultural se faça presente nos

² Jeca Tatu, personagem elaborado pelo escritor Monteiro Lobato e interpretado no cinema pelo ator Amácio Mazzaropi, é um exemplo de representação estigmatizada do sujeito do campo.

componentes curriculares dos diferentes núcleos formativos organizados no projeto pedagógico de curso (Fernandes; Magnus; Roseira, 2023).

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

Percurso metodológico

A pesquisa se ancora nos pressupostos da abordagem qualitativa, cuja construção dos dados se dá de forma naturalista ou de campo (Fiorentini; Lorenzato, 2007). O Estágio Curricular Supervisionado no curso da LECampo-UFTM é realizado a partir da segunda metade do curso e com a oferta de quatro componentes curriculares (Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV), cada um deles com carga horária de 120 horas-aula e com os seguintes objetivos, conforme dispostos no quadro 1:

Quadro 1 - O Estágio Curricular Supervisionado na LECampo-UFTM (Área do Conhecimento: Matemática)

Componente Curricular	Semestre	Carga horária de Tempo-Escola (horas-aula)	Carga horária de Tempo-Comunidade (horas-aula)	Objetivo
Estágio Supervisionado I	5º	30	90	Mapear a instituição educacional na qual o estágio será preferencialmente realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-a sociodemograficamente e pedagogicamente
Estágio Supervisionado II	6º	30	90	Realizar observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental II
Estágio Supervisionado III	7º	30	90	Realizar observação e regência nas três séries do Ensino Médio
Estágio Supervisionado IV	8º	15	105	Elaborar e executar um Projeto Educativo no campo de estágio

Fonte: Adaptado de UFTM (2023, p. 76-77).

Os dados construídos até o momento e socializados neste artigo foram obtidos a partir dos componentes curriculares *Estágio Supervisionado II* e *Estágio Supervisionado III*, ministrados pela autora e pelo autor do artigo durante os semestres letivos de 2022.1, 2022.2 e 2024.1, cujas ações formativas foram desenvolvidas durante o Tempo-Escola em um processo de Imaginação Pedagógica.

Ao todo, contou-se com 13 participantes, dentre os quais foram selecionadas quatro discentes e que, por questões éticas, serão denominadas por nomes fictícios. Os dados analisados foram construídos a partir de memoriais de vida e formação, diários reflexivos, relatórios de estágio e tarefas produzidas pelas quatro estagiárias durante o período intensivo no Tempo-Escola. Cabe ressaltar que serão considerados, também, os relatórios produzidos no *Estágio Supervisionado I*, pois nesses constam elementos descritivos a respeito da escola de Educação Básica analisada, da comunidade escolar e do seu entorno e que, no entendimento da autora e do autor, podem contribuir na compreensão dos saberes das futuras professoras.

Para a análise, consideramos a categoria *Saberes de futuras professoras de matemática para o campo*, estabelecida *a priori* a partir do modelo teórico prévio apresentado no referencial teórico adotado, também denominado por emparelhamento ou associação (Laville; Dionne, 1999).

Na seção a seguir, apresentam-se a análise dos dados e sua discussão.

Análise dos dados

Em uma das dinâmicas desenvolvidas tanto no Estágio II³ quanto no Estágio III, durante o Tempo-Escola, foi solicitado às(aos) estudantes que escrevessem em uma folha sulfite na qual constava um quadro dividido em três colunas: 1) *A escola do campo é/tem*; 2) *A escola do campo que eu imagino é/tem*; 3) *A escola do campo possível é/tem*. Essa divisão foi realizada visando compreender como as(os) estudantes poderiam estabelecer aproximações entre as concepções que elas(es) têm e que características reconhecem de uma escola do campo, desde as suas experiências na Educação Básica e o que elas(es)

³ A partir desta etapa do artigo, nos referiremos aos componentes curriculares de forma concisa (Estágio I, Estágio II e Estágio III).

imaginam para esse modelo de escola e de ensino. Além disso, seria um modo de mobilizar as situações corrente, imaginada e arranjada do processo de Imaginação Pedagógica.

Quadro 2 – Processo de Imaginação Pedagógica sobre a escola do campo

A escola do campo é/tem...	A escola do campo que eu imagino é/tem...	A escola do campo possível é/tem...

Fonte: Arquivo da autora e do autor.

As estagiárias escreveram sobre o *que é e/ou o que tem na escola do campo*, sendo manifestado de modo recorrente a: i) ausência de infraestrutura adequada – cujos prédios nem sempre foram preparados para serem escolas de Educação Básica –, laboratório de informática e recursos didáticos e digitais adequados; ii) a presença de mobiliário inadequado e obsoleto e, quando adequados, não havia quantitativo suficiente para atender a todas(os) as(os) alunas(os); iii) a predominância de aulas expositivas e distantes da realidade do campo, em geral estruturadas e conduzidas, somente, a partir do livro didático.

Esses aspectos também são enfatizados e reforçados na experiência narrada pelas estagiárias em seus relatórios do Estágio I e em memoriais de vida e de formação escolar/acadêmica, nos quais evidenciaram tais elementos e ampliaram a discussão acerca do ensino de matemática que obtiveram durante a Educação Básica.

A estagiária Carol, por exemplo, relembra como era o modelo de aula ministrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola localizada em comunidade do campo: “[...] as aulas do Ensino Fundamental I, de forma geral, não possuíam uma abordagem voltada ao contexto do campo, caracterizando-se como aulas tradicionais” (Relatório Carol, Estágio I). Já a estagiária Jaqueline rememora as suas aulas de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, descrevendo-a como uma aula baseada na memorização e repetição: “Em 2013, comecei o Ensino Fundamental II. Lembro-me das aulas de matemática, o que mais me chamava atenção eram os cálculos, a

memorização e a fixação das fórmulas” (Relatório Jaqueline, Estágio II).

Percebe-se que, dentre os saberes docentes elencados por Tardif (2014), são mobilizados nessa etapa saberes relativos à formação acadêmica na Educação Básica. As experiências se mostraram marcantes, quando as estudantes se referem ao modelo de escola que tem sido oferecido à população do campo. São saberes que apontam a ausência do Estado na oferta de uma educação do campo de qualidade e socialmente referenciada. Ora denota-se um sentimento de insatisfação pelas estudantes em virtude das condições materiais precárias das escolas, ora manifesta-se positivamente, como a estagiária Jaqueline, ao afirmar que gostava de aulas de matemática com extensas listas de exercícios de fixação.

Em relação à escola do campo que as estagiárias imaginaram, elas ressaltaram com recorrência a necessidade de que o ensino, incluindo o de matemática, seja contextualizado, tomando como referência a realidade camponesa local, com a realização de atividades práticas e a disponibilidade de recursos e materiais didáticos que sejam adequados ao ensino de matemática para alunos do campo. Para o desenvolvimento deste ensino, as estagiárias apontaram a importância de que as(os) professoras(es) tenham formação em Licenciatura em Educação do Campo ou que sejam preparadas(os) para atuação nesse contexto. Imagina-se uma escola com infraestrutura adequada, em um ambiente acolhedor, aberta e em diálogo com a comunidade do seu entorno e que valorize em suas práticas e ações, aspectos culturais e da tradição camponesa.

Para a elaboração dessa parte da tarefa, nota-se que saberes pessoais e saberes da formação profissional para o magistério foram mobilizados, pois no curso da LECampo-UFTM, em diferentes componentes curriculares – de formação geral, formação específica em matemática e de formação didático-pedagógica em matemática – as(os) licenciandas(os) são instigadas(os) e levadas(os) a discutir, questionar, refletir e problematizar saberes institucionalizados e a pensar em possibilidades de aproximação e diálogo entre esses saberes e saberes locais, próprios da cultura camponesa. Nesses componentes curriculares, há a intencionalidade de, por exemplo, discutir sobre os sentidos de comunidade e território, identidade dos sujeitos do campo, práticas sociais desenvolvidas em comunidades e, em muitos casos e quando possível, a articulação com

conteúdos matemáticos hegemônicos.

Logo, as ações formativas desenvolvidas em outros componentes curriculares mobilizam saberes pessoais, constituídos no âmbito familiar e comunitário e que, geralmente, não são considerados pela escola básica. Esses saberes estão vinculados a relações que esses sujeitos estabelecem com a terra e o território, processos de luta social, atividades agrícolas e de produção cultural, entre outros.

Levando-se em conta a escola do campo *real* e a escola do campo *imaginada*, as estagiárias sistematizaram qual seria, afinal, uma escola do campo *possível*. Foram recorrentes: (i) a infraestrutura da escola adequada; (ii) o uso de recursos e materiais didáticos diversificados e, (iii) discussões sobre a cultura camponesa na escola/ensino voltado ao campo.

No que se refere à preocupação com uma escola do campo possível, remete a experiências – e, por consequência, saberes – vividos pelas estagiárias durante a escolarização básica, pois como apresentado anteriormente, a escola localizada na zona rural tinha condições precárias, o que leva à ênfase sobre esse aspecto. Dessa forma, para as estagiárias, seria possível contar com uma escola que tenha infraestrutura adequada a atender alunos oriundos do campo, considerando que as escolas localizadas no perímetro urbano têm essas condições. O item (ii) denota a valorização de um ensino de matemática diferente daquele que tiveram durante a escolarização básica, o qual era alicerçado em aulas expositivas e convencionais.

Sobre o item (iii), há um reflexo do processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a respeito da necessidade de, sempre quando possível, buscar estabelecer aproximações entre o ensino de matemática e o contexto camponês. Ressalta-se o termo *quando possível*, pois entende-se que a escola do campo defendida pela autora e pelo autor deste artigo está em construção. Ainda que haja o acompanhamento das(os) professoras(es) orientadoras(es) de estágio, o processo de negociação entre estagiárias(os) e professoras(es) supervisoras(es) pode, nem sempre, desenvolver um ensino de matemática que esteja voltado aos princípios da Educação do Campo. Dessa forma, percebe-se a mobilização de saberes da formação escolar anterior e da formação acadêmica atual. Há uma tentativa de construir uma nova escola, bem diferente daquela que elas vivenciaram durante a Educação Básica.

Durante o Tempo-Escola, houve a realização de outras ações formativas que deram continuidade ao processo de Imaginação Pedagógica. Solicitou-se às(aos) alunas(os) que imaginassem uma escola possível, que a descrevessem com detalhes e que construíssem os perfis de algumas(uns) alunas(os) de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, inspirados em Lima (2021). Com base nessa construção, elas(es) fariam a elaboração de um plano de aula e o desenvolvimento de uma aula simulada a ser desenvolvida ao final do Tempo-Escola.

Durante o Tempo-Comunidade, com o desenvolvimento das atividades de planejamento, observação de aulas da(o) professora(or) supervisora(or) e de regência, solicitou-se às estagiárias que refletissem sobre o processo de Imaginação Pedagógica, com registros em seus relatórios, de modo a destacar de que maneira essa ação formativa pôde contribuir com o seu desenvolvimento enquanto futura(o) professora(or) de matemática a atuar em escolas do campo.

A estagiária Jaqueline explicita que a experiência com a Imaginação Pedagógica contribuiu significativamente para a inserção no campo de estágio:

[...] ao observar a escola e olhar cada detalhe, pude me planejar para as atividades desenvolvidas para os estudantes, considerando os perfis dos alunos. Na observação das aulas, notei cada detalhe, no ensino do professor, suas estratégias, os recursos que ele usa, como livros, esquemas e metodologias. Isso me ajudou a entender e ter noção do espaço e do ambiente para planejar melhor (Relatório Jaqueline, Estágio II).

A ação formativa realizada durante o Tempo-Escola contribuiu para aprimorar o olhar da estagiária Jaqueline sobre a realidade escolar e seus sujeitos – estudantes e professor – e sobre elementos a serem considerados na organização do ensino.

Em relação à observação dos perfis dos estudantes, a estagiária Camila, também influenciada pela prática realizada durante o Tempo-Escola no Estágio III e pela leitura do artigo de Lima (2021), apontou ser

importante pensarmos em como o ensino de Matemática poderá se dar de maneira que contribua para a **formação de todos e de cada um**, como diz o texto de Lima (2021), em que a autora traz a perspectiva da Imaginação Pedagógica, em que por meio dela é possível imaginar uma

situação em que todos socializam, colocando os alunos que são deficientes também nos ambientes e nos momentos em que todos interajam, e assim, planejar uma maneira de trabalhar todos juntos [...]. Cada um tem os seus gostos e seu modo de lidar com as situações na sala diferentes dos demais e a escola, como também os professores, precisariam oferecer espaços que favoreçam as diferenças e, assim, a criarem condições favoráveis para se chegar em uma “situação arranjada” (Lima, 2021), para que haja, de fato, um ensino de qualidade e que esses momentos pudessem ser aproveitados por todos os alunos (Relatório Camila, Estágio III, grifos nossos).

A estagiária Maria, por sua vez, ao refletir sobre a experiência no estágio e relacionar com o processo de Imaginação Pedagógica, apresenta impressões semelhantes às de Camila, em relação à necessidade da escola lidar com alunos de diferentes perfis e cita a contribuição da aula simulada realizada no Tempo-Escola:

Ao me deparar com a sala de aula foi inevitável não refletir acerca das discussões realizadas no TE (Tempo Escola), ao realizar a aula simulada, a imaginação pedagógica, pensando em como seria uma aula, pude experienciar algumas coisas da imaginação na realização do estágio, principalmente acerca dos perfis dos alunos que foram bem variados nas salas de aula que acompanhei (Relatório Maria, Estágio II).

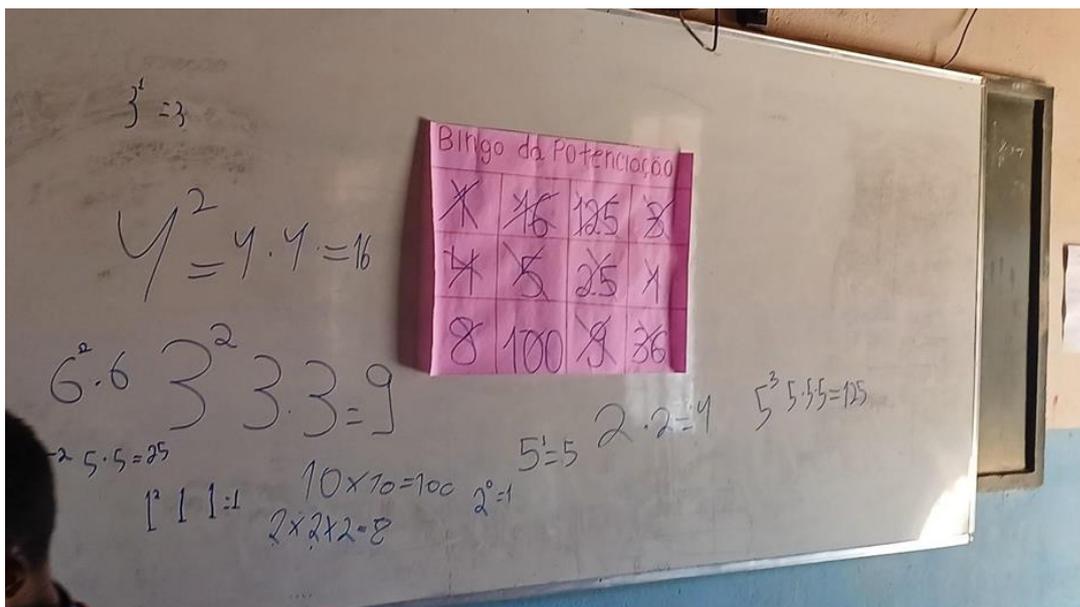
Os excertos dos relatórios de Jaqueline, Camila e Maria denotam a mobilização de saberes experienciais constituídos na realização de atividades durante o Tempo-Escola e ressignificados no contato com o campo de estágio. Ao que parece, saberes oriundos da formação acadêmica, vivenciados durante o Tempo-Escola contribuíram para que as estagiárias pudessem mobilizar e desenvolver saberes experienciais. Desenvolver um olhar culturalmente sensível, conhecer a realidade e as(os) estudantes não é algo que se adquire teoricamente e somente nos bancos da universidade. Nota-se que as orientações e discussões promovidas no espaço universitário foram fundamentais para que as futuras professoras se sentissem seguras e confiantes para adentrarem no mundo da docência.

A confiança nas escolhas feitas para a elaboração dos planos de aula – que estariam associados a saberes experienciais, ainda que mobilizasse outros saberes – fica evidente em um episódio narrado pela estagiária Carol, a respeito de uma aula que ela iria desenvolver em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com problemas de comportamento:

No dia seguinte retornei à escola para dar continuidade à regência, iniciando o primeiro horário com a turma do 9º ano. A professora havia abordado o conteúdo de potenciação com eles e pediu para que eu desse continuidade ao tema. Assim, a aula foi focada na multiplicação e divisão de potências de mesma base. Confesso que não estava muito animada para dar a aula para essa turma, pois nas vezes em que eu os observei, notei que eram bastante conversadores e não demonstravam interesse nas atividades. A própria professora havia comentado que eles tinham dificuldades e sugeriu que eu preparasse algo mais simples, devido à falta de interesse e às dificuldades apresentadas pelos alunos. Então, eu tive a ideia de realizar o bingo da potenciação com eles. Porém, percebi que distribuir uma cartela para cada aluno iria demorar muito tempo. Então, iniciei a aula lembrando o que é uma potência e propondo um desafio diferente: fiz uma única cartela para a turma toda. Como tínhamos 12 alunos, escrevi 12 potências em papéis dobrados e coloquei dentro de uma caixinha. Cada aluno veio uma vez e sorteou um papel para resolver a potência escrita nele no quadro. O resultado era marcado em um cartaz que eu havia preparado. Todos foram uma vez e, como faltaram alguns alunos, ainda não deu para preencher toda a cartela, então alguns deles pediram para ir novamente. Então, continuamos o jogo até que todo o cartaz fosse preenchido. Foi uma forma divertida e eficiente de praticar potências em sala de aula. Foi surpreendente ver que alguns alunos que eu não esperava que participassem, foram no quadro duas vezes, tornando a aula muito participativa e dinâmica, o que agradou a todos (Relatório Carol, Estágio II).

Do episódio narrado por Carol, observa-se que a estagiária tomou uma decisão diferente da sugerida pela professora supervisora, a qual aconselhou contemplar tarefas mais simples, em virtude da dificuldade dos alunos. Incomodada com as questões comportamentais e de interesse dos alunos do 9º ano, Carol saiu de uma zona de conforto, que seria atender à sugestão da professora, para propor um jogo na forma de bingo envolvendo o conteúdo de potenciação. O processo de planejamento de Carol exigiu conhecer um pouco do perfil das(os) estudantes para que pudesse investir em uma proposta com o uso de um recurso didático diferente daquele a que elas(es) estavam habituadas(os). Além disso, ela percebeu que o tempo disponível (uma aula de 50 minutos) não seria suficiente caso distribísse uma cartela a cada uma(um) das(os) alunas(os), encontrando como saída uma cartela comum a toda a classe e fixada no quadro, como pode ser observado na imagem 1:

Imagem 1 - Jogo com bingo de potenciação na regência da estagiária Carol



Fonte: Relatório de Carol, Estágio II, 2024.

Apesar de não ter sido apontado pela estagiária Carol como uma ação do estágio que estabeleça relações com o processo de Imaginação Pedagógica realizado no Tempo-Escola, observa-se que o jogo, enquanto recurso didático, foi indicado por diversas estagiárias na construção da escola do campo possível. Vale a pena, também, ressaltar que características presentes em saberes experienciais, como lidar com o imprevisível e arriscar-se em sala de aula, saindo da zona de conforto, proporcionou aprendizagens à estagiária Carol sobre possibilidades de engajar as(os) estudantes que, na visão da estagiária, pareciam estar desinteressadas(os) e com mal comportamento durante as aulas de matemática, geralmente organizadas no modelo convencional.

Em relação à contextualização em aulas de matemática, a estagiária Carol exemplificou em seu relatório como o processo de Imaginação Pedagógica contribuiu diretamente na realização do estágio e nas atividades promovidas na instituição concedente:

Durante meu estágio na escola, pude vivenciar uma situação que exigiu uma grande imaginação pedagógica da minha parte. Em um dos planos de aula que desenvolvi, propus uma atividade sobre porcentagem para os alunos. No entanto, devido ser uma escola com alunos do campo, tive que replanejar a atividade. Foi necessário usar minha imaginação pedagógica para adaptar a proposta de ensino ao contexto dos alunos. Decidi então realizar uma aula teórica sobre o conceito de porcentagem e sua aplicação em situações do cotidiano, como descontos, compras e, principalmente, na agricultura familiar, que é algo que faz parte da

realidade deles. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de ter flexibilidade e criatividade para adaptar meus planos de aula conforme as necessidades e possibilidades do contexto da Educação do Campo. Foi necessário pensar em formas de trazer o conhecimento científico para a realidade dos alunos, respeitando suas experiências e vivências no meio rural (Relatório Carol, Estágio II).

De acordo com a estagiária Carol, o processo de Imaginação Pedagógica, acompanhado de flexibilidade e criatividade, contribuiu para que ela tivesse condições de adaptar uma aula que pudesse envolver, na visão dela, elementos característicos do contexto do campo. Essa prática, para a estagiária Maria, é compreendida de forma mais desafiadora, em virtude das condições presentes na escola em que realizou o estágio, uma escola urbana:

Por mais que a escola, na qual estagiei, não seja uma escola do campo, é uma escola que tem como maior público alunos do campo, mas segue o currículo da cidade. No estágio, tive a oportunidade de ter uma professora supervisora formada em Licenciatura em Educação do Campo. Ao conversar com ela sobre os desafios de aplicar os princípios da Educação do Campo, na prática em sala de aula, ela disse não conseguir, pois há exigência [da escola] para que os professores sigam o currículo que é proposto (prescrito). Ainda me relata que o máximo que ela consegue fazer é, às vezes, reformular algum problema contextualizando com a realidade do aluno. Enquanto estagiária não consegui desenvolver uma prática em sala de aula trabalhando com a realidade do aluno, seguindo com o conteúdo que a professora estava trabalhando, pois o que prevalece nessa escola é o currículo da cidade (Relatório Maria, Estágio II).

A partir do relato de Maria, nota-se que os saberes docentes, notadamente os experienciais, vão sendo (re)construídos e (re)organizados a partir da experiência formativa ocorrida durante a carga horária teórica do estágio no Tempo-Escola e, posteriormente, no campo de estágio, com a observação, o planejamento e execução de aulas na regência. Tais saberes, ao que parece, também foram sendo ressignificados a partir do compartilhamento das experiências vividas pela professora supervisora, formada em Licenciatura em Educação do Campo, mas que indica dificuldades na realização de um trabalho didático-pedagógico mais amplo na perspectiva de mobilizar, com mais frequência, situações contextualizadas sobre o campo em suas aulas.

Esses saberes – os experienciais – são construídos no exercício da prática

profissional e, de maneira pontual, a estagiária Maria pôde vivenciar e dialogar com a professora supervisora sobre limitações impostas pela escola, a qual não está organizada no modelo de uma escola do campo, ainda que essa atenda majoritariamente estudantes que residem na zona rural. A formação inicial na Licenciatura em Educação do Campo e a experiência docente da professora supervisora colaboraram para que Maria pudesse refletir sobre desenvolver uma prática mais próxima do que se defende na Educação do Campo, mesmo que essa tenha sido breve e esporádica.

De modo geral, pode-se afirmar que a escola do campo e, por consequência, o ensino de matemática nessas escolas, estão em construção e suas transformações se fazem por meio da contradição, ao explicitar, dentre outros aspectos, que o modelo estruturado em redes municipais e estaduais de ensino, materiais e livros didáticos disponibilizados a escolas do campo, posturas de professoras(es) e gestoras(es) e práticas pedagógicas mobilizadas nesses espaços não coadunam com os princípios da Educação do Campo. Além de explicitar, por outro lado, o processo de Imaginação Pedagógica, no âmbito do estágio supervisionado, o qual tem se mostrado um ambiente favorável para imaginar, simular e problematizar situações de aula de matemática em um devir, na busca pela construção de uma escola do campo que venha ao encontro das expectativas das estagiárias, no que tange à escola imaginada e à escola possível, em direção a atingir os princípios da Educação do Campo.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo proposto para este artigo – compreender os saberes mobilizados por estagiárias do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área do Conhecimento Matemática – da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em um processo de Imaginação Pedagógica –, observa-se que o processo de Imaginação Pedagógica promovido no Tempo-Escola possibilitou uma mobilização e uma (re)organização de saberes de futuras professoras durante as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Os estágios, do modo como foram organizados nos períodos intensivos do Tempo-Escola e conduzidos no Tempo-Comunidade, constituíram-se como atividades formativas

baseadas na práxis, pois os momentos *teóricos* ocorridos na universidade foram estruturados de modo a problematizar aspectos da prática profissional e que seriam exigidos das(os) futuras(os) professoras(es), no sentido de instrumentalizá-las(os) com a construção dos planos de aula e aula simulada, mas também de imaginar uma escola do campo que gostariam de ter e o que seria possível desenvolver a partir da escola imaginada e da escola real, com pessoas de *carne e osso (e coração)*. Os saberes pessoais e as experiências das estagiárias, enquanto estudantes da Educação Básica, mostraram-se importantes para se pensar e refletir sobre que modelo de escola do campo e de ensino de matemática que se deseja construir na instituição escolar.

As experiências narradas pelas estagiárias em seus relatórios evidenciaram o quanto o processo de Imaginação Pedagógica as provocou a desenvolverem um olhar mais atento durante as observações de aulas na escola básica e o quanto essas observações contribuíram, por exemplo, na construção de seus planos de aulas de regência. As reflexões apresentadas, a partir da leitura de textos sobre a temática, indicaram como os estudos nas aulas de Tempo-Escola subsidiaram as experiências no campo de estágio.

Notou-se outro aspecto presente nas experiências das estagiárias, que foi o uso do jogo como recurso didático. As reflexões apresentadas durante o Tempo-Escola sobre a escola *possível*, com aulas mais dinâmicas, se concretizaram nas ações no campo de estágio ao saírem da zona de conforto e proporem algo que acreditavam ser possível, apesar das características da sala de aula. Ao que parece, alguns saberes docentes foram mais mobilizados que outros, como os saberes atinentes à formação escolar anterior, por conta das vivências como estudantes da Educação Básica. Porém, pode-se afirmar, também, que seja reflexo da própria formação inicial no curso de licenciatura em Educação do Campo, o qual possui componentes curriculares direcionados a apresentar as potencialidades e limitações de recursos didáticos como os jogos e materiais manipulativos.

Os saberes oriundos da formação profissional para o magistério, ainda não consolidada, se manifestaram por meio dos apontamentos realizados sobre a escola imaginada, particularmente na indicação de que a escola dialogue e esteja aberta a trabalhos de contextualização, que a realidade do campo esteja presente no ensino de

matemática. No entanto, é importante ressaltar limitações e desafios do estágio, especialmente quando se trata dos desafios da construção da escola do campo, por exemplo, na tentativa de estabelecer aproximações e diálogos entre saberes escolares e saberes campestinos em um ambiente organizado pelo currículo urbano.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, almeja-se compreender e problematizar saberes mobilizados pelas(os) estagiárias(os) quando estiverem na última etapa formativa, no Estágio Curricular Supervisionado IV, e deverão elaborar e executar um projeto educativo que, em nossa expectativa, esteja mais próximo dos princípios da Educação do Campo.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, n. 212, p. 1-2, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção N° 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Brasília, DF: MEC, 31 ago. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-

edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 26-29, 03 jun. 2024. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Fernando Luís Pereira. **Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em educação do campo**. 2019. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERNANDES, Fernando Luís Pereira; MAGNUS, Maria Carolina Machado; ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira. Relações entre a matemática e o seu ensino e a dimensão sócio-político-cultural: o que nos dizem os PPC de licenciaturas em educação do campo. **Revemat**, Florianópolis, p. 01-21, 2023. Dossiê Temático Educação Matemática em Diálogo com a Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91162/52700>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em práticas de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Priscila Coelho. Imaginação Pedagógica, Educação Matemática e Inclusão: em busca de possibilidades para aulas de Matemática. **Intermaths**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 121-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8595>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil;

ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio *et. al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

SKOVSMOSE, Ole. Uncertainty, pedagogical imagination, explorative reasoning, social justice, and critique. In: MUKHOPADHYAY, Swapna; GREER, Brian (org.) **Proceedings of the eight international mathematics education and society conference**. [Portland]: Ooligan Press: Portland State University, 2015. v. 1, p. 111-124. Disponível em: <https://www.mescommunity.info/MES8ProceedingsVol1.pdf> Acesso em: 01 maio 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba: UFTM, 2023. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo/projeto-pedagogico>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-35.

Recebido em: 11/07/2024

Aprovado em: 15/11/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 25 - Número 59 - Ano 2024

revistalinhas@gmail.com