



## O currículo de um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, enquanto instrumento de emancipação e contra hegemonia

Klayton Santana Porto<sup>1</sup>

Rita de Cácia Santos Chagas<sup>2</sup>

Luana Silva Santana<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo geral deste estudo foi analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no intuito de observar e refletir sobre como este está estruturado e como se materializa na prática, enquanto instrumento de emancipação e contra hegemonia. Assim, realizamos uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados a partir da leitura em profundidade do Projeto Pedagógico do Curso, e analisados por meio da Análise Textual Discursiva. O estudo nos revelou que o currículo do curso consegue discutir e materializar a memória histórica das lutas empreendidas pelos movimentos sociais camponeses. Além de favorecer que os estudantes sejam protagonistas do processo de construção do conhecimento, de modo a fomentar a consciência crítica e a *práxis* social transformadora, tão relevantes para a promoção da emancipação e contra hegemonia destes estudantes.


**Palavras-chave:** Currículo. Formação de Professores. Educação do Campo.

## The curriculum of a degree course in Rural Education with qualifications in Natural Sciences and Mathematics as an instrument of emancipation and against hegemony


**Abstract:** The general objective of this study was to analyze the curriculum of the Degree in Rural Education with qualifications in Natural Sciences and Mathematics at the Federal University of Recôncavo da Bahia, in order to observe and reflect on how it is structured and how it materializes in practice. as an instrument of emancipation and against hegemony. Thus, we carried out documental research, of a qualitative nature, whose data were collected from an in-depth reading of the Pedagogical Project of the Course and analyzed through Discursive Textual Analysis. The study revealed that the course curriculum manages to discuss and materialize the historical memory of the struggles undertaken by peasant social movements. In addition to favoring students to be protagonists of the knowledge construction process, in order to foster critical awareness and transformative social praxis, so relevant to the promotion of emancipation and counter-hegemony of these students.

**Keywords:** Curriculum. Teacher Training. Field Education.

## El currículo de una carrera de Educación Rural con titulaciones en

<sup>1</sup> Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Feira de Santana. Bahia, Brasil ✉ [klayton@ufrb.edu.br](mailto:klayton@ufrb.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Feira de Santana. Bahia, Brasil. ✉ [rita@ufrb.edu.br](mailto:rita@ufrb.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0003-1358-4140>.

<sup>3</sup> Mestre em Bioenergia. Professora da Faculdade Independente do Nordeste, em Vitória da Conquista. Bahia, Brasil. ✉ [luanas.uesb@hotmail.com](mailto:luanas.uesb@hotmail.com)  <https://orcid.org/0000-0001-8512-9732>.

## Ciências Naturales y Matemáticas como instrumento de emancipación y contra la hegemonía

**Resumen:** El objetivo general de este estudio fue analizar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Rural con mención en Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia, con el fin de observar y reflexionar sobre cómo se estructura y cómo se materializa en la práctica como instrumento de emancipación y contra la hegemonía. Así, realizamos una investigación documental, de carácter cualitativo, cuyos datos fueron recolectados a partir de una lectura en profundidad del Proyecto Pedagógico del Curso y analizados a través del Análisis Discursivo Textual. El estudio reveló que el currículo del curso logra discutir y materializar la memoria histórica de las luchas emprendidas por los movimientos sociales campesinos. Además de favorecer que los estudiantes sean protagonistas del proceso de construcción del conocimiento, con el fin de fomentar la conciencia crítica y la praxis social transformadora, tan relevantes para la promoción de la emancipación y la contrahegemonía de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Currículo. Formación de Profesores. Educación del Campo.

### 1 Introdução

De acordo com Caldart (2009, p. 44),

discutir sobre a Educação do Campo hoje, buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada à uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (p. 44).

Essa preocupação política envolve os direitos da mulher, do homem, da criança, do jovem e do idoso do campo (ARAÚJO; PORTO, 2019). Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 98), é de suma importância que “a educação abarque o desenvolvimento, levando em consideração os aspectos da diversidade, da situação histórica, particular de cada assentamento/comunidade, seus recursos disponíveis, seus povos, suas expectativas e seus anseios”. Nessa perspectiva, o currículo das escolas do campo deve ser fundamentado numa lógica de desenvolvimento humano integral, favorecendo a constituição da cidadania e da inclusão social, recolocando os sujeitos do campo no bojo do processo produtivo, com justiça, bem-estar social e econômico.

No entanto, Thiesen e Oliveira (2012) ressaltam que é necessário se construir, na Educação do Campo, uma concepção própria de currículo, de modo que este terreno não seja apenas uma apropriação do Estado, com propostas educacionais “prontas e acabadas” (p. 26). Desse modo, ressaltamos a importância de pensar o currículo na Educação do Campo sob o olhar debruçado não apenas sobre os

processos de exclusão ou inclusão de conhecimentos no currículo escolar, mas sim, do ponto de vista político. Uma vez que o currículo é também produto das relações de poder e dos produtores destas relações. Produto de relações de poder, na medida em que os grupos dominantes são, em sua grande maioria, detentores do repertório cultural, capaz de definir quais os saberes devem ou não integrar o currículo escolar. Produtores de relações de poder, pois elaboram e consolidam subjetividades, muito particulares, de modo que pessoas sejam posicionadas em determinados lugares sociais e que determinados grupos sejam representados e outros ausentes na escola. Por conta destas questões, é imprescindível pensar o currículo na Educação do Campo como uma arena de contestação, cujos preceitos são engendrados por intermédio de um viés estritamente político.

A urgência de pensar o currículo de Ciências da Natureza e de Matemática na Educação do Campo e a formação inicial desse professor, que irá atuar neste contexto, é, pois, justificativa para este trabalho. Uma vez que a escola e os alunos do campo exigem do professor um projeto educacional diferenciado; de modo que este professor atue concretamente nessa realidade, levando o debate sobre a Educação do Campo para os cenários políticos, nas mais variadas dimensões.

A formação do professor de Ciências e de Matemática, que irá atuar nestas escolas do campo, deve ser voltada para o contexto da vida dos educandos e da sua realidade social, política, econômica e cultural. A ênfase dessa nova prática pedagógica deve ser a busca de um projeto educacional que rompa com os moldes tradicionais de uma educação que não valoriza o trabalho familiar, no campo, em regime de economia sustentável e solidária (SANTOS; PORTO, 2020; SANTOS; JESUS; PORTO, 2020).

A partir destas reflexões, este estudo, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Formação de Professores e Tecnologias (UFRB/CNPq), tem como objetivo geral analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no intuito de observar e refletir sobre como este está estruturado e como se materializa na prática, enquanto instrumento de emancipação e contra hegemonia. Especificamente, buscamos: analisar as matrizes curriculares de cada uma das habilitações e refletir sobre o modo como os Núcleos Formativos e as ementas dos componentes curriculares do curso estão organizados; analisar as

contribuições deste currículo, enquanto instrumento de formação para emancipação e contra hegemonia dos licenciandos do curso, e como esse arcabouço irá reverberar na sua futura prática docente.

O currículo da Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática tem um papel crucial na formação destes futuros professores, que irão atuar nestas escolas do campo. Portanto, aprofundarmos nossas reflexões sobre esta importante dimensão formativa é necessária, pois compreender o currículo na Educação do Campo, enquanto política pública e como projeto de classe dos camponeses, requer destes professores uma compreensão de que a Educação do Campo emerge das contradições dos processos resultantes de uma sociedade forjada no antagonismo de classe, que contribuiu para originar a disputa de projetos de sociedade, a luta de classes e a busca contínua por uma educação de qualidade.

Além disso, é inadiável refletir sobre a formação de educadores de Ciências da Natureza e Matemática, que sejam capazes de entender e trabalhar processos educativos, levando em consideração as particularidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo.

## **2 Educação do Campo: uma mediação para a emancipação e contra hegemonia**

Segundo Porto, Duboc e Ribeiro (2021), a trajetória das lutas pela Educação do Campo foi marcada pelo o abandono do poder Público, tendo a Elite burguesa no poder governamental, pois o campo era visto como lugar de atraso e de reprodução da agricultura expansiva. Os autores ressaltam, ainda, que em algumas décadas, especificamente nos anos 1980 e 1990, quase não existiam políticas de Educação que atendessem às especificidades dos sujeitos do campo, e quando houve foi uma educação imposta pelo sistema elitizado, atendendo às demandas das grandes capitais, através da Educação Rural, vinculada à um modelo “importado” da educação urbana.

Na contramão dessa concepção elitista de Educação Rural, Molina e Fernandes (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Uma vez que o campo é espaço de resistência, identidade, território, lutas, histórias, debates políticos, de produção existencial de diversidades e potencialidades, e de subsistência de vidas. Esse campo é repleto de possibilidades

políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social.

Caldart et al. (2012) ressaltam o esforço que vem sendo empreendido para a consolidação da Educação do Campo, uma vez que as lutas travadas, protagonizadas pelos camponeses e movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visam à transformação da realidade educacional, sobretudo das áreas da Reforma Agrária. Além de estarem lutando por terra, trabalho e território, estes lutam também por políticas de educação **no** e **do**<sup>4</sup> campo.

No ano de 2002, foram publicadas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* – Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002). Segundo Ferreira e Porto (2020, p. 2), “com esta relevante conquista, o movimento intensificou-se, tanto pela garantia da implementação destas *Diretrizes*, quanto pela busca e legitimação da Educação do Campo, enquanto espaço de luta, de ensino e aprendizagem, de pesquisa e construção social”.

No ano 2004, com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, emerge o lema “*Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!*”. Neste sentido, Caldart et al. (2012, p. 26) complementam que a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa. Esta deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam a universalização real da educação e não apenas princípios abstratos.

A Educação do Campo tornou-se uma poderosa ferramenta de embate e enfrentamento a outros modelos de educação, que estão pautadas nos princípios do agronegócio, ainda vigente no país, e ofertada aos povos do campo (SANTOS; PORTO, 2020). Este projeto contra hegemônico já alcançou várias conquistas, desde o acesso e permanência à escola no/do campo, até a mudança da intencionalidade educativa e a oferta de novos cursos profissionalizantes e superiores (MOLINA; FERNANDES, 2004). Para os autores, este avanço só foi possível graças a articulação das diferentes parcerias com diversos movimentos sociais.

Para que seja realmente uma educação que alcance os sujeitos do campo, em

---

<sup>4</sup> Segundo Caldart (2004, p. 149-150): “**no**: o povo tem direito a ser educado onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”

todas as suas etapas formativas, tanto na escola, como na comunidade, a Educação do Campo deve estar ancorada em princípios, a saber:

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 conteúdo curricular 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, p. 1).

Estes princípios orientam, de um modo geral, que a Educação do Campo deve também respeitar os estudantes, enquanto sujeitos do campo, sua cultura, etnias e seus conhecimentos. Para tanto, o ensino necessita estar articulado às concepções teórico-metodológicas, às práticas pedagógicas que favoreçam o alcance do conhecimento específico e de seu território e um currículo amplo, de tal modo que permita promover esse entendimento. Uma vez que a Educação do Campo tem sua materialização assentada nas contradições da luta de classes, cujo epicentro gira ao redor da disputa de modelos de produção no campo brasileiro, os quais se opõem a agricultura familiar e o agronegócio, o trabalho familiar na terra e o trabalho explorado (PORTO; DUBOC; RIBEIRO, 2021). É nessa arena de luta que se assenta a Educação do Campo, como ressalta Molina (2015, p.381):

[...] a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.

A emancipação é um princípio fundante da Educação Popular e da Educação do Campo. Esse conceito possui múltiplas facetas e envolve diversos campos, como



a Educação, a Filosofia, o político, o jurídico, dentre outros. Entre as dimensões inerentes a esse conceito estão a independência, a autonomia e libertação, de modo a superar a dominação e a opressão. A emancipação representa o ser humano livre das amarras, da dependência econômica, da opressão e do trabalho explorado. E nesse contexto, a educação desempenha um papel relevante na promoção de uma reflexão crítica e de um conhecimento que contribuam para uma tomada de consciência e para a procura de modificação das condições materiais e concretas da sociedade, em prol da libertação das amarras da opressão (FREIRE, 2005).

Na Educação do Campo, é primordial que os trabalhadores e as trabalhadoras, sobretudo os camponeses e as camponesas, tomem para si uma consciência crítica do mundo que os/as cercam. Para isso, é necessário que estes/as compreendam os processos políticos e econômicos que produzem os meandros dos modos de dominação, a totalidade do modelo de produção no campo e o controle que os latifundiários exercem para dominar e se apropriarem da terra, e dos demais recursos naturais, essenciais para garantir o modelo de agronegócio.

Dessa forma, é imprescindível um projeto educativo que colabore com esse processo, uma escola que concretize um projeto educativo de classe e a formação de professores capazes de compreender as dinâmicas econômicas, sociais, culturais e políticas das comunidades camponesas. Além disso, que a escola tenha um currículo que contribua para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com vistas a educar para a emancipação da classe e para a autonomia.

### **3 Currículo e *práxis* pedagógica: contribuições para a emancipação e contra hegemonia no ensino de Ciências e Matemática na Educação do Campo**

Segundo Ponte, Matos e Abrantes (1998), o currículo compreende um conjunto de ações educativas, organizadas e planejadas no ambiente educacional, de uma forma deliberada. Fazem parte dele, os objetivos, conteúdos, métodos, materiais e as formas de avaliação.

O currículo é elemento fundante do processo de ensino e aprendizagem, dimensão fundamental do processo formativo, desenvolvido na escola e na academia, e da definição dos tempos e espaços da organização destes ambientes. Como ressalta Arroyo (2007), o currículo, os saberes e conteúdos, suas hierarquias e cargas horárias, seu ordenamento e sequenciação constituem um núcleo estruturante do

cotidiano dos ambientes escolares e acadêmicos, das relações entre educadores e educandos, dos tempos e espaços e da diversificação que se constitui entre os professores.

O currículo possui concepções diversas, uma vez que reflete as contradições e relações de classes e de poder na sociedade, que ecoam na educação. Ele cristaliza e materializa o poder em uma cultura ou sociedade. “O currículo é, definitivamente, um espaço de poder” (SILVA, 2010, p.147). Esse poder abarca tanto o poder das classes sociais dominantes, da sociedade capitalista e sua estrutura, como também o poder mais sutil, étnico, cultural e de gênero. O autor complementa que o poder econômico e político é atacado pelas teorias críticas de currículo, por conseguinte o poder revelado no discurso é o alvo das teorias pós-críticas (SILVA, 2010).

Desse modo, temos de um lado

o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz — culturalmente — as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2010, p.147-148).

E do outro lado

as teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. [...] a análise dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia [...] e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aqueles que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. [...] As teorias pós críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. (SILVA, 2010, p.146-147).

A partir da relevância do currículo, enquanto instrumento de reforço e continuidade da hegemonia do capital sobre a sociedade, os governos vêm normatizando e impondo políticas curriculares padronizantes, em todos os níveis da educação, com o ensejo de garantir a disseminação de uma compreensão de sociedade que colabore para a permanência da hegemonia, do modo de vida capitalista, e de suas relações de poder. A exemplo disso, temos recentemente, no cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as novas diretrizes para formação inicial de professores (BNC-Formação) e a Reforma do Ensino Médio, implementadas como um *modus operandi* de dominação do currículo



de todas escolas básicas e dos meandros educacionais como um todo.

Na contramão destas políticas educacionais brasileiras recentes, o movimento da Educação do Campo defende uma proposta de educação emancipadora e contra hegemônica, que leva em consideração uma perspectiva de currículo a qual problematize e discuta os modos de vida e produção das populações camponesas, nas suas múltiplas vertentes e diversidades, e reflita criticamente as contradições do regime capitalista e as relações de poder e opressão por ele engendradas.

O currículo, dentro de uma sólida concepção de Educação do Campo, somente pode ser compreendido enquanto elemento de um projeto de Educação de classe, o qual se contrapõe ao projeto dominante de educação. O projeto de Educação do Campo, nascido no seio de luta dos seus movimentos sociais e dos camponeses, se materializa numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica, calcada em alguns princípios pedagógicos, políticos e epistemológicos.

A ideia de conhecimento e de currículo na Educação do Campo não reconhece a supremacia do conhecimento sistematizado produzido pela Ciência, transmitido de forma mecânica, conforme preveem as políticas curriculares, em detrimento dos saberes da experiência dos sujeitos do campo. A epistemologia por ela defendida supõe que os conhecimentos produzidos pela Ciência devem contribuir para que se reflita e se compreenda o mundo vivido, de forma indissociável entre teoria e prática (SENRA; VILELA, 2020, p. 49).

Ao refletirmos sobre os cursos de Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, Santos e Porto (2020) ressaltam que seus currículos devem possuir um forte compromisso com o/a cruzamento/relação entre os conhecimentos científicos estudados e o cotidiano dos discentes e docentes. Além disso,

o projeto curricular de Ciências deve, pois, ser capaz de estabelecer pontes entre fenômenos e processos naturais ou tecnológicos, de um lado, e conceitos, modelos e teorias científicas, de outro. Por exemplo, para entender a formação dos solos e sua recuperação em áreas degradadas é importante compreender os modelos de decomposição de matéria orgânica e de ação de micro-organismos. Outros tópicos do currículo envolvem questões de ordem filosófica – qual é nosso lugar no universo?; do que é formada a matéria?; o que é vida? – que parecem estar mais distantes das vivências dos estudantes. A presença delas no currículo justifica-se pela necessidade de promover uma compreensão do que é a Ciência e como o conhecimento científico interfere em nossas relações com o mundo natural, com o mundo construído e com as outras pessoas (MARTINS, 2006, p. 65).

O estudo das Ciências, na realidade escolar do campo, partindo de uma concepção crítica de currículo, deve favorecer o aprendizado sobre os sujeitos que

nele vivem, suas formas de sobrevivência e a evolução histórica de sua realidade social, econômica e cultural, ao longo do tempo; dando atenção também à macro realidade, ou seja, aos aspectos do mundo material, como um todo, abrangendo o meio ambiente, com seus recursos naturais, e consequentes transformações, ocasionadas pela ação do homem sobre a natureza; o conhecimento e a valorização da fauna, da flora e da vida, em suas mais variadas espécies e formas; a busca pelo conhecimento quanto ao Universo, o Sistema Solar e seus movimentos (SANTOS; PORTO, 2020).

Santos e Porto (2020) ressaltam que para isso ser possível, a formação inicial de professores na área das Ciências, na Educação do Campo, deve garantir que estes educadores e educadoras contribuam significativamente na superação do currículo e da disciplinarização urbanizada e hegemônica, dando espaço à criação e a expansão de conhecimentos e saberes contextualizados, territorializados, de acordo com a realidade daqueles que vivenciam o cotidiano acadêmico.

Por fim, Santos e Porto (2020) complementam que a nova proposta curricular, no contexto da Educação do Campo, busca vivenciar em seu dia a dia acadêmico a valorização e a produção de conhecimentos e saberes advindos do meio rural e suas diversas expressões culturais, sociais, ambientais e econômicas. Dessa forma, será possível promover uma maior articulação das temáticas trabalhadas, tanto no Tempo Universidade (TU) como no Tempo Comunidade (TC), abarcando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais (física, química, biologia), da Matemática e das Ciências Agrárias, de modo que todos esses temas sejam estreitamente contextualizados e vivenciados, de acordo com a micro e macro realidade dos licenciandos e de seus futuros alunos.

Quando trazemos o debate para o currículo dos cursos de Educação do Campo com habilitação em Matemática, Nery, Santos e Porto (2020) complementam, também, que, no contexto da Educação do Campo, o ensino da Matemática deve favorecer ao educando um conhecimento de si, da sua cultura e do seu território, para que depois este conheça seu mundo. Para tal, é necessário que as escolas rompam os muros que as cercam, buscando um diálogo entre escola e comunidade, de modo que os professores e comunidade escolar estejam abertos à pluralidade de cultura dos sujeitos que a compõem.

Essa ação só ocorrerá a partir do momento em que esse professor de

Matemática tiver uma sólida formação em Educação do Campo, de modo que este seja capaz de construir uma proposta curricular para o ensino de Matemática emancipadora e contra hegemônica, cujas raízes do campo possam ser vislumbradas como fontes de conhecimento, de oportunidades de trabalho e como formas de exercício da dignidade humana, dentro da compreensão de uma sociedade sustentável e socialmente justa e igualitária (NERY; SANTOS; PORTO, 2020).

O ensino de Matemática na Educação do Campo deve, também, respeitar estes sujeitos, sua cultura, etnias e seus conhecimentos prévios, sejam matemáticos ou não. Para tanto, o currículo e ensino necessitam estar articulados às concepções teóricas e metodológicas e às práticas pedagógicas que favoreçam o alcance do conhecimento específico e de seu território. (NERY; SANTOS; PORTO, 2020).

Para isso, o currículo da licenciatura em Educação do Campo, tanto na área de Ciências da Natureza como na Matemática, deve ser um espaço para a produção e difusão de determinados saberes e valores, que devem ser perpetuados, além de considerar as histórias de vida e de resistência dos povos do campo.

#### **4 Delineamento metodológico**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, de natureza qualitativa. Segundo Alves-Mazzotti (2002), a pesquisa documental é caracterizada pela procura de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico prévio, tais como cartas, relatórios, revistas, reportagens de jornais, fotografias, gravações, filmes, dentre outras matérias de divulgação. As pesquisas que possuem esse caráter qualitativo respondem a questões particulares, que se caracterizam em um universo de significados que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis, portanto, não pode ser quantificado (MINAYO, 2010).

Para a coleta de dados, realizamos a leitura em profundidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)<sup>5</sup> da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática<sup>6</sup>, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), campus de Feira de Santana — BA, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A partir dessa

---

<sup>5</sup> A primeira versão do PPC foi aprovada na UFRB em 2013 e reformulada em 2019. Para fins de análises neste artigo, consideramos a segunda versão do PPC, aprovada em 2019, e ainda vigente no curso.

<sup>6</sup> Para fins de abreviação, denominaremos o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática investigado de LEdoC/CETENS/UFRB, uma vez que o curso é a única LEdoC ofertada pelo CETENS/UFRB.

leitura, foi possível conhecermos como o currículo do curso, as matrizes curriculares de cada uma das habilitações, Ciências da Natureza e Matemática, e as ementas dos componentes curriculares estão organizados, para assim observarmos e refletirmos sobre o modo como este currículo está estruturado e como se materializa na prática.

Esse tratamento dos dados segue a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de extrair importantes significações contidas no PPC, para posterior análise e interpretação do currículo do curso. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD consiste em “um ajuntamento de elaborações linguísticas [e] não se tratando de um elemento textual irá representar os discursos característicos de um determinado período e contexto” (p. 15). Para os autores, essas falas “podem ser lidas, descritas e explicadas correspondendo a uma variedade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). A ATD, neste estudo, foi delineada a partir das seguintes etapas: (i) organização do *corpus* da análise; (ii) unitarização dos elementos de significado; (iii) definição das categorias e (iv) produção do metatexto.

A partir da ATD, emergiram 2 categorias analíticas: *i) A Pedagogia da Alternância enquanto base epistemológica do currículo da Licenciatura em Educação do Campo* e *ii) Os Núcleos Formativos e suas potencialidades para a consolidação de um currículo interdisciplinar, emancipatório e contra hegemônico*, que serão analisadas e discutidas na próxima seção.

## **5 A Pedagogia da Alternância enquanto base epistemológica do currículo da Licenciatura em Educação do Campo**

O curso de LEdoC/CETENS/UFRB teve seu primeiro PPC elaborado para concorrer ao edital 01/2012, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), lançado em 31 de agosto 2012, pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC). Este edital foi voltado às instituições federais de educação superior, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo presenciais, visando, assim, contribuir com o incremento da oferta da educação básica em comunidades campesinas, e para a mitigação das históricas desvantagens educacionais sofridas pelas populações do campo, tendo como público prioritário professores sem formação superior, em exercício no campo (BRASIL, 2012).

O curso de LEdoC/CETENS/UFRB<sup>7</sup> foi fomentado no intuito de atender a necessidade de constituir um curso específico, de formação inicial de professores para atuarem em escolas do campo da Bahia, nas áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, ainda ausente no estado antes de 2013.

A formação por Área do Conhecimento é a concepção adotada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), na luta pela institucionalização dos cursos de formação de professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade Educação do Campo. (...) Ela busca superar a fragmentação da produção e apropriação dos saberes historicamente instituído. A proposta é de integrar na prática pedagógica, a pesquisa enquanto princípio formativo e a extensão, integrando teorias, saberes tradicionais, conceitos e conteúdos específicos das Ciências da natureza e da Matemática às práticas sociopolíticas e à questão agrária brasileira (PPC LEdoC/UFRB, 2019, p. 13).

Como Arroyo (2007) ressalta, a ausência de cursos de formação de professores dentro dessa especificidade, historicamente, não tem sido uma preocupação legítima no Brasil. Ele levanta duas hipóteses: por um lado, a educação, como quaisquer outros direitos, é pensada de modo universal, sem consideração do específico (seja territorial, étnico, cultural, etc.); e, por outro lado, os ideais de escola, que exercem influência nas políticas públicas, são pensados a partir de um paradigma urbano, desencadeando, desse modo, que qualquer extensão para o ambiente rural seja uma adaptação. No entanto:

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito, individual e coletivamente, se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz, é tarefa fundamental para um projeto político de Educação do Campo que se pretenda constituir emancipatório. (BRASIL, 2004, p. 38).

O currículo do curso de LEdoC/CETENS/UFRB foi construído levando em consideração a extensa pauta de reivindicação dos movimentos sociais do campo

---

<sup>7</sup> O curso foi implantado a partir da aprovação no edital PROCAMPO nº 01/2012, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, *campus* de Feira de Santana - BA, da UFRB.

sobre a formação dos professores que atuam ou atuarão em escolas do campo. Para isso, foram incluídas questões referentes à luta pela terra, à reforma agrária, às tensões no campo, ao estudo histórico da negação do direito à uma educação de qualidade, para os que vivem no campo, à divergência entre agricultura familiar e agronegócio, de modo que fosse pensado um currículo de formação inicial de professores provenientes do campo, com raízes culturais no campo.

O curso tem uma carga-horária total de 3.991 horas, assim distribuídas: 2.907 horas para Componentes Curriculares Obrigatórios; 408 horas para componentes de Práticas Pedagógicas; 408 horas para os Estágios Curriculares Obrigatórios; 68 horas para Componentes Curriculares Optativos e 200 horas para Atividades Complementares. Essa configuração de carga-horária é igual para as duas habilitações.

O curso tem como objetivo geral:

Proporcionar a formação de educadores do campo, na perspectiva de contribuir com a promoção do desenvolvimento agrário, vinculados à realidade das escolas do campo, possibilitando a construção de bases populares de organização do trabalho pedagógico, na integração de saberes com as áreas de conhecimento Ciências da Natureza e da Matemática (PPC LEdoC/CETENS/UFRB, 2019, p. 19).

Para essa materialização ser possível, seu currículo articula as dimensões pedagógicas e sociopolíticas de desenvolvimento territorial e os conhecimentos específicos das referidas áreas, com os princípios da Educação do Campo.

O curso tem regime integral, seguindo a Pedagogia da Alternância, cuja carga-horária se divide em dois tempos formativos: o Tempo Universidade (TU)<sup>8</sup>, em que é ministrado 70% da carga horária de cada componente curricular da Etapa (semestre letivo); e o Tempo Comunidade (TC)<sup>9</sup>, em que é trabalhado 30% da carga horária destes componentes.

A Pedagogia da Alternância se materializa a partir da estreita aproximação entre o debate acadêmico e a vida na comunidade, em distintos espaços/tempos formativos. Dentre seus pilares estão: a formação integral do estudante, o

---

<sup>8</sup> Termo designado para indicar o tempo em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas no ambiente universitário.

<sup>9</sup> Termo designado para indicar o tempo de desenvolvimento das atividades pedagógicas nos territórios das comunidades do campo onde residem os estudantes.



desenvolvimento do meio em que vive e a associação local deste meio com a primeira (GIMONET, 2007), de modo que a Pesquisa, o Trabalho, a Cultura e a Relação sociedade e Natureza sejam princípios educativos fundantes do curso.

Por conta dessa natureza própria da Pedagogia da Alternância, estes tempos formativos são desenvolvidos, no curso, em espaços distintos, porém complementares e imprescindíveis para a construção de conhecimentos implicados com a realidade de cada estudante e, sobretudo, na possibilidade de intervenção proporcionada a partir das diversas atividades acadêmicas, que se materializam nestes espaços, da forma mais integrada possível. Assim, o TC é materializado por meio da integração entre o ensino, a extensão e a pesquisa, com componentes curriculares articuladores neste processo, a exemplo dos Seminários Integradores e do Projeto de Intervenção, que perpassam todas as etapas do curso. Os Projetos de Intervenção, desenvolvidos pelos estudantes, são registrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFRB e desenvolvidos na localidade de cada estudante, durante o período de TC, como modo de alinhar às questões sociais, sobretudo dos povos do campo, à dinâmica curricular do curso.

Desse modo, a alternância se materializa no curso sobretudo por meio da prevalência da articulação da teoria com a prática, e por intermédio da diversificação de territórios, os quais os estudantes são oriundos, de modo a possibilitar a produção e a socialização dos saberes e conhecimentos dos processos produtivos e educativos, uma vez que sua organização didática e pedagógica sucede tempos-espacos na UFRB e tempos-espacos na comunidade, onde reside cada estudante. A sequência de Tempos Universidades e Tempos Comunidade envolve a reciprocidade integrada entre ação e reflexão e possibilita explorar, no relacionamento com os sujeitos, na organização do trabalho e da política, na cultura e nas práticas e saberes do campo, conhecimentos diferenciados e complementares que extrapolam a formação estritamente acadêmica.

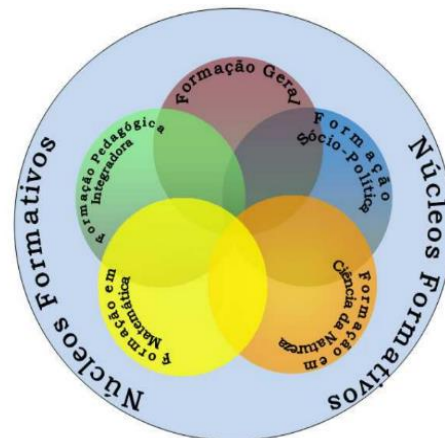
## **6 Os Núcleos Formativos e suas potencialidades para a consolidação de um currículo interdisciplinar, emancipatório e contra hegemônico**

Segundo o PPC da LEdoC/CETENS/UFRB (2019), o currículo do curso apresenta suas bases epistemológicas, alicerçadas na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000), na Pedagogia Socialista (PISTRACK, 2003; MACARENKO, 1986) e na Educação Popular (FREIRE, 2007). De modo a possibilitar ao egresso um

embasamento teórico e metodológico que lhe permita fazer a leitura crítica da realidade comunitária, social e educacional que está inserido, e desenvolver uma prática educativa engajada na valorização da integração de saberes e na promoção do desenvolvimento agrário.

A partir das contribuições destas bases epistemológicas, o currículo se estrutura em quatro núcleos formativos de componentes curriculares, a saber: (i) Formação Geral; (ii) Formação Sócio Política e Desenvolvimento Territorial; (iii) Formação Específica e (iv) Formação Pedagógica Integradora. Estes núcleos formativos agregam os componentes curriculares do curso. Afim de mostrar a integração destes núcleos e dos diversos saberes que os compõem, o PPC da LEdoC/CETENS/UFRB (2019) os organiza em forma de uma mandala:

Figura 1: Mandala dos Núcleos Formativos da LEdoC/CETENS/UFRB



Fonte: PPC da LEdoC/CETENS/UFRB (2019)

Considerando que o curso é estruturado a partir da Pedagogia da Alternância e da formação por área do conhecimento, cada Núcleo Formativo apresenta uma função relevante na composição do processo formativo geral.

#### O Núcleo de Formação Geral:

Tem a tarefa de recuperar conceitos e conteúdos basilares para a produção do conhecimento pretendido. Eles são necessários face a realidade da educação pública básica no campo (e na cidade): faltam professores nas áreas específicas, dificuldades de acesso à escola, etc. Por conseguinte, temos que garantir espaço para recuperar os fundamentos básicos das ciências, historicamente instituídos, mas negados aos povos do campo (PPC LEdoC/CETENS/UFRB, 2019, p. 31).

Nos fica evidente, que este Núcleo busca propiciar aos licenciandos subsídios para a constituição de uma formação acadêmica, articulando aspectos dos conhecimentos gerais, das áreas do curso, que serão fundantes para o diálogo com

os saberes e conteúdos dos demais núcleos que o compõem. Fazem parte deste Núcleo, componentes curriculares, tais como: Currículo e Avaliação na Educação do Campo; Estatística e Probabilidade; Concepções e Princípios da Educação do Campo; Desenvolvimento Humano e Aprendizagem; Educação Especial nas Escolas do Campo; Física e Tecnologias Sociais I; História e Filosofia da Natureza e da Matemática; Leitura e Produção Textual I e II; LIBRAS; Matemática na Educação Básica I e II; Pesquisa e Educação do Campo I e II e Tecnologias da Informação e Comunicação.

#### O Núcleo de Formação Sociopolítica:

Traz o debate imprescindível da Questão Agrária e Social brasileira. A Educação do Campo existe para pensar as especificidades do campo brasileiro e contribuir para a construção do projeto popular de sociedade, via sistema escolar e não escolar. Neste contexto, o conjunto dos componentes curriculares, deste Núcleo, contribuem para desvelar a realidade e refletir sobre as práticas sociais e o mundo do trabalho. Eles serão as pontes entre as teorias e conteúdos do Núcleo de Formação Específica (Matemática e Ciências da Natureza) com a realidade concreta mediada pela Pedagogia da Alternância (PPC LEdoC/CETENS/UFRB, 2019, p. 31).

Nos fica evidente que este Núcleo busca propiciar aos licenciandos subsídios para construção de uma formação sociopolítica, tendo como embasamento estudos sobre as políticas educacionais brasileiras, por meio da inserção de temas da Educação do Campo, voltados para a diversidade, a inclusão social e pertencimento ao território de residência destes estudantes, sem perder de foco o contexto de convivência com o semiárido. Compõem este Núcleo, componentes curriculares, tais como: Agroecologia I e II; Economia Solidária e Cooperativismo; Educação e Relações Étnico-raciais; Educação, Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos; Elaboração de Projetos Sociais; Questão Agrária Brasileira; Capital, Trabalho e Educação; Aspectos Políticos e Culturais do Ensino de Matemática e Educação Matemática e Cidadania.

O Núcleo de Formação Específica se divide em dois, sendo um para cada área de conhecimento:

O Núcleo formativo na área de Matemática se propõe a discutir e ensinar o conhecimento matemático na perspectiva da formação humana, da justiça social, além do que é necessário para exercer a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (...) O Núcleo formativo na área de Ciências da Natureza se organiza em torno de ações pedagógicas, com compromisso sociopolítico, que tragam maior significação ao termo Natureza. A força desta significação é dada pela recorrência das experiências de vida e

de subsistência, contextualizadas no Campo (PPC LEdoC/CETENS/UFRB, 2019, p. 32).

O Núcleo formativo na área de Matemática busca proporcionar aos licenciandos uma sólida formação teórico-prática, que contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias para a atuação no campo matemático, de forma dialógica com a realidade do semiárido. Compõem este Núcleo, componentes curriculares, tais como: Álgebra Escolar I, II e III; Avaliação da Aprendizagem Matemática; Cálculo A e B; Didática para o Ensino da Matemática; Elementos de Geometria Plana; Elementos de Geometria Espacial; Geometria Analítica I e II; Laboratório de Ensino da Matemática; Matemática Financeira; Matemática na Educação Básica III e IV; Metodologia do Ensino da Matemática; Métodos Numéricos; Pesquisa em Educação Matemática e Optativa I e II.

Uma sólida formação na área da Matemática, na Educação do Campo, é imprescindível, pois é na prática docente que o debate social pode acontecer, de diferentes maneiras. Nos contextos da Educação do Campo, ele pode acontecer a partir da articulação entre os conteúdos matemáticos sistematizados e a produção campestina das comunidades nas quais as escolas estão inseridas (SANTOS; JESUS; PORTO, 2020).

Além disso, o ensino de Matemática, nessa realidade, deve favorecer ao estudante um conhecimento de si, da sua cultura, do seu território, para que depois conheça o mundo (PORTO et al., 2020). Para tal, é necessário que as escolas rompam os muros que as cercam, buscando um diálogo entre escola e comunidade, e que os professores e comunidade escolar estejam abertos à pluralidade de cultura dos sujeitos que a compõem (SANTOS; JESUS; PORTO, 2020).

Já o Núcleo formativo na área de Ciências da Natureza busca proporcionar aos licenciandos uma sólida formação teórico-prática, que contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias para a atuação no campo das Ciências da Natureza, de forma dialógica com a realidade do semiárido. Compõem este Núcleo, componentes curriculares, tais como: Botânica Geral; Didática das Ciências e Educação do Campo; Ecologia Geral; Educação e Saúde no Campo; Elementos da Geociências; Elementos da Natureza I e II; Física e Tecnologias Sociais II; Física dos Sistemas Mecânicos; Física dos Sistemas Térmicos; Fotofísica; Fundamentos da Biologia; Fundamentos da Química I e II; Genética e Evolução

Biológica; Ecossistemas e Ciclos Biológicos; Matemática Aplicada às Ciências da Natureza; Sistemática dos Seres Vivos; Terra e Universo; Química e Tecnologias Sociais e Optativa I e II.

Essa sólida formação na área de Ciências da Natureza é relevante, pois o futuro licenciado em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, deve ter todo o instrumental teórico, metodológico, pedagógico e sociopolítico que o permitirá pensar e conceber um ensino de Ciências articulado ao modo de vida do campo. E isso, leva à valorização do contexto dos alunos, por meio da articulação dos conteúdos com os saberes camponeses, em um movimento que é dialético e dialógico, envolvendo comunidade e escola. Dessa forma, o processo pedagógico favorece o diálogo, valoriza a autonomia dos educandos e promove a construção de conhecimentos e habilidades, estabelecendo um verdadeiro sentido de troca de saberes.

O ensino de Ciências na Educação do Campo, trabalhado no contexto da ação dialógica, passa a assumir um papel significativo na vida camponesa, pois vai gerar um sentimento de pertencimento do homem em seu espaço. Nesse sentido, espera-se que o professor tenha condições de ir além das práticas educativas tradicionais e se coloque como um mediador, agindo com diferentes ferramentas metodológicas, para inserir os estudantes em uma prática discursiva que os coloquem como agentes produtores de conhecimento, no plano social da sala de aula (SANTOS; PORTO, 2020).

Para Freire (2005), o diálogo funciona como uma prática de libertação; é a chave para a atividade de ensinar, onde professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. É através da ação dialógica que o professor demonstra respeito pelo saber que o estudante traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar. Compreendemos, assim, que a ação dialógica está atrelada a uma concepção de educação emancipadora que busca possibilitar mudanças em alunos e professores, por meio de atividades que procuram contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e científico do estudante.

**O Núcleo de Formação Pedagógica Integradora:**

Se transversaliza aos demais e integra enquanto prática profissional comprometida com a transformação das condições de vida e trabalho no campo. Por isso, um de seus debates centrais será como integrar, na prática

pedagógica, os conteúdos específicos, a questão agrária e a agroecologia, enquanto projeto popular que fará enfrentamento à lógica do capital (PPC LEdoC/CETENS/UFRB, 2019, p. 32-33).

Este Núcleo objetiva proporcionar aos licenciandos o estudo sobre teorias educacionais e pressupostos pedagógicos e políticos que contribuirão para orientar a sua ação, enquanto futuro professor da Educação do Campo, e para gestão dos processos educativos, escolares e não-escolares. Compõem este Núcleo, componentes curriculares, tais como: Estágio Curricular Obrigatório I, II e III; Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Políticas Públicas e Educação do Campo; Prática Pedagógica I a VI; Seminário Integrador I a VIII e Trabalho de Conclusão de Curso I e II.

Ressalta-se que os princípios que norteiam o desenvolvimento dessas ações estão previstas no currículo do curso da LEdoC/CETENS/UFRB, não apenas voltadas para o entendimento da teoria, mas sim para promover uma dimensão prática desse processo formativo, de modo que os licenciandos vivenciem, ao longo o curso, processos formativos estritamente relacionados aos contextos escolares reais em que atuarão em sua profissão. Essa preocupação é legitimada no currículo, ancorada a partir da proposição de estudos da área de formação docente, que apresentam críticas ao modelo da racionalidade técnica na formação dos professores, tais como Schön (1983; 1987), Zeichner (1998), Tardif (2012), Freire (2005), dentre outros.

Esses teóricos são estudados sobretudo nos componentes de Práticas Pedagógicas e Estágios Curriculares Obrigatórios, ao longo o curso. A partir das contribuições de Schön (1983; 1987), o currículo do curso destaca que os licenciandos são levados a refletir acerca da reconfiguração dos pressupostos que sustentam o modelo tradicional de formação docente, assentado na racionalidade técnica, assim como a pensar e problematizar as condições de trabalho para que esse professor, considerado reflexivo, possa exercer sua futura atividade docente nas escolas do campo em que irá atuar. A partir da perspectiva de prática-reflexiva desenvolvida por Zeichner (1998), o currículo do curso destaca que os licenciandos são levados a refletir sobre a relevância da dimensão teórica na formação do professor, sobre a necessidade da reflexão coletiva, a fim de promover uma maior compreensão dos contextos institucionais destas escolas do campo em que estes atuarão, como forma de promover uma apreensão crítica mais ampla da realidade social em que estão



inseridos. A partir de Tardif (2012) e Freire (2005), os licenciandos são levados a ultrapassar a dimensão técnica de ensino, como forma de promover um processo formativo que contribua para levá-los a melhor compreenderem o contexto social, de forma mais ampla, para que estes possam se engajar em promover a mudança social, em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo por compreenderem o ensino de Ciências e Matemática, na Educação do Campo, como uma atividade crítica.

Essa aglutinação de componentes, de diversas áreas do saber, nestes Núcleos Formativos, contribui para promover um direcionamento para os aspectos da formação geral, pedagógica e sociopolítica, de modo que seja possível constituir um olhar inter e multidisciplinar para os processos sociopolíticos, analisados, e os fenômenos das realidades dos estudantes, a partir da vivência experimentada por estes, nos dois tempos formativos, TU e TC. E com isso, promover uma formação interdisciplinar ampla que tem claro interesse em romper com a dicotomia entre teoria e prática e entre conhecimento acadêmico e contexto de vida destes estudantes.

Desse modo, percebe-se o cuidado no currículo em se promover uma sólida formação por área do conhecimento, cuja integração entre os conteúdos dos componentes curriculares, destes núcleos formativos, favoreça a integração dos saberes, a interdisciplinaridade e a construção de uma ampla e multifacetada *práxis* emancipatória, tanto na dimensão específica das áreas de conhecimento como na da Educação do Campo.

## **7 Considerações finais**

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela representa um meio de formação que se institui a partir de um compromisso em reconhecer o campo como espaço vivido, e seus sujeitos enquanto agentes de luta e de produção de conhecimento. Essa ação tem como objetivo recuperar a identidade destes sujeitos, enquanto trabalhadora ou trabalhador do campo, dar visibilidade às diversas experiências e vozes, como forma de lhes possibilitar alternativas de construção de um outro tipo de prática e conhecimento emancipatórios.

O currículo possui um papel de destaque na Educação do Campo, uma vez que este deve favorecer o desenvolvimento de uma formação humana ampla, que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos do campo e o fazer educativo. O

movimento de construção deste currículo deve ocorrer por meio do constante diálogo entre educandos e educadores. Essa relação dialógica, deve ser mediada através da consideração e reflexão de temas relacionados às questões da produção, da cultura e dos modos de vidas destes sujeitos do campo. Acrescenta-se, ainda, a este debate o entendimento de como estes elementos contribuem para a construção dos mais diversos saberes, por parte dos povos do campo, de modo que essa ação contribua para que estes compreendam e transformem suas vidas, a partir de um projeto de sociedade igualitária, solidária e sustentável. Em outras palavras, trata-se da consolidação de um projeto social, de luta e pela conquista de direitos, reiteradamente negados, a estes sujeitos, e de emancipação humana.

Para se alcançar, de fato, uma Educação do Campo emancipadora e contra hegemônica é imprescindível que o currículo propicie o desenvolvimento das mais variadas experiências nos educandos. As práticas educativas e curriculares, bem como os saberes construídos, neste contexto, devem, de tal maneira, partir das experiências concretas dos estudantes, bem como serem voltadas para o aumento das competências e habilidades destes educandos. De modo que estes adquiram saberes que os possibilitem refletir e intervir, de forma crítica e adequada, enquanto agentes políticos capazes de promover a transformação social de sua realidade e da comunidade camponesa em que vivem.

Esse planejamento e movimento nos foi percebido no currículo do curso de LEdoC/CETENS/UFRB, uma vez se faz presente, neste documento, a tentativa de construção de um debate consistente sobre campo, natureza, política e sociedade, sem deixar de lado a densa articulação com os conteúdos específicos, das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Esse movimento se materializa no currículo do curso através dos referenciais culturais e políticos e dos processos formativos mais amplos, os quais são vivenciados pelos estudantes, tanto na universidade como em seus contextos específicos de suas comunidades.

Desse modo, destacamos que o currículo do curso consegue superar a segmentação dos conteúdos, geralmente presente nas rígidas fronteiras disciplinares. Assim, nos fica evidente, que o movimento deste currículo se materializa e se cristaliza a partir da consideração do paradigma que transversaliza o modo de vida dos estudantes/camponeses e a prática educativa, em si. Esse debate perpassa todo o curso através de temas transversais e interdisciplinares, tais como: a renovação das

lutas e dos espaços físicos; a resistência; a democracia; questões políticas, de poder, culturais, sociais, econômicas e ambientais; a Ciência e a tecnologia; a terra; o cosmo; as matemáticas, formal e cotidiana, dentre outras, presentes em seus diversos componentes curriculares.

Por fim, percebemos com muita nitidez, no currículo investigado, que o curso, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, consegue discutir e materializar a memória histórica das lutas empreendidas pelos movimentos sociais camponeses, trazendo para o centro da discussão, em diversos de seus componentes curriculares, o debate sobre a identidade, a resistência, e os processos produtivos, próprios do trabalho no campo.

E, a partir desse arcabouço teórico, nos foi possível perceber, neste currículo, o esforço em promover o diálogo sobre essas temáticas, de forma interdisciplinar, ancorado na pesquisa e na extensão, enquanto princípios educativos. Além disso, percebemos que estão presentes em todas as etapas do curso componentes curriculares que são desenvolvidos a partir de metodologias participativas, de modo que os estudantes sejam protagonistas do processo de construção do conhecimento, sobretudo por meio da articulação da teoria com a prática. Esses, são elementos fundantes que contribuem para que os estudantes sejam protagonistas do processo de construção do conhecimento, de modo a fomentar a consciência crítica e a *práxis* social transformadora, tão relevantes para a promoção da emancipação e contra hegemonia destes estudantes.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ARAÚJO, A. S.; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas Pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, n. 30, p. 10-36, maio/ago. 2019.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Estabelece a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004, p. 147-158.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Educação do Campo. Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012.

FERREIRA, P. N. P.; PORTO, K. S. Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência: um estudo de caso em uma escola do campo de Feira de Santana - BA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 15, n. 25, p. 10-35, jul./set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação** 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. 167p.

MARTINS, C. M. C. *et. al.* **Ciências Ensino Fundamental: Proposta Curricular para Educação Básica.** Belo Horizonte: SEE, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. *In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 23-36.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

NERY, E. B. V.; DOS SANTOS, O. R.; PORTO, K. S. O ensino e a aprendizagem da Matemática escolar a partir das vivências cotidianas dos povos do campo. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 3, p. 274-296, jul./dez. 2021.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONTE, J. P.; MATOS, J. M.; ABRANTES, P. **Investigação em Educação Matemática: implicações curriculares.** Lisboa: IIE, 1998.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S.; SOARES NETO, A. O.; BORGHI, I. S. M. Aprendizagem da matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das Teorias da Transposição Didática e da transposição informática. **Revista de Ensino de**

**Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2020.

RIBEIRO, S. L.; DUBOC, M. J. O.; PORTO, K. S. Docência no Ensino Superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Campo Mourão, v. 10, n. 2, p. 25-42, 2020.

SANTOS, C.; JESUS, J.; PORTO, K. S. O ensino e a aprendizagem de Matemática na perspectiva da Educação do Campo e da Etnomatemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 937-957, out. 2020.

SANTOS, J.; PORTO, K. Vivências de estágio de Ciências da natureza no contexto da Educação do Campo: Uma análise crítico reflexiva. **Revista Brasileira de ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 937-957, 2020.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SENRA, R. E. F; VILELA, E. S.M. Educação do Campo e Currículo: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis/MT. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 517-530, set/dez. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIESEN, J. S.; OLIVEIRA, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, n. 21, v. 45, p.13-28, jan./abr. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática**. Feira de Santana, 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/documentos/category/53-documentos-de-expediente>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1998.