

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.3, 2016

## Formação docente para Educação do Campo: as habilitações em Ciências da Natureza e Matemática

### Teacher training for rural education: the majors in Natural Sciences and Mathematics

Submetido em 10/03/16

Avaliado em 15/03/16

Aceito em 25/07/16

Daniel Fernando Bovolenta  
Ovigli

Doutor, pesquisador do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e  
Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.  
Contato: [daniel@icene.ufm.edu.br](mailto:daniel@icene.ufm.edu.br)

Ariane Baffa Lourenço

Doutora, pesquisadora da Faculdade de Ciências Exatas e  
Tecnologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

Pedro Donizete Colombo  
Junior

Doutor, pesquisador do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e  
Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

## **Formação docente para Educação do Campo: as habilitações em Ciências da Natureza e Matemática**

### **Resumo**

A formação de professores para educação do campo configura-se como política pública que tomou corpo desde a última década no Brasil, especialmente após o estabelecimento das diretrizes operacionais para a educação básica do campo. Em 2006, as primeiras ofertas de cursos de graduação em educação do campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática ocorreram em quatro diferentes estados do país, em regiões que historicamente apresentavam número insuficiente de professores para atender à demanda. Um edital divulgado pelo Ministério da Educação em 2012 conclamou universidades públicas para a apresentação de propostas para novos cursos, mostrando demandas e potencialidades para o oferecimento. Considerando que são recentes, há um número limitado de produções acadêmicas sobre estes cursos. Dada a situação descrita, este artigo apresenta um estudo sobre características e referenciais teóricos que orientam a formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo - habilitações em Ciências da Natureza e Matemática - oferecidos por instituições públicas federais brasileiras beneficiadas pelo edital de 2012. O material empírico foi construído a partir de revisão da literatura e análise de projetos pedagógicos, eletronicamente disponíveis, relativos aos cursos de graduação em questão. Destaque-se que 42 propostas foram aprovadas pelo edital em tela e incluem instituições de ensino superior localizadas em todos os estados da federação, exceto São Paulo. Por fim, buscamos prestar contribuições à formulação de políticas públicas tendo em vista um sistema educacional que atenda às necessidades dos estudantes deste curso, para a construção de uma efetiva educação no/do campo.

### **Palavras-chave**

Educação do campo, formação de professores, educação em ciências, educação matemática.

## **Teacher training for rural education: the majors in Natural Sciences and Mathematics**

### **Abstract**

Teacher education for rural education turns out to be a public policy that has taken shape since the last decade in Brazil, especially after the rules that established operational guidelines for basic education in rural areas. In 2006, the first offerings of undergraduate degrees in rural education with majors in Natural Sciences and Mathematics took place in four different states of the country, in regional areas that have historically had an insufficient number of teachers to meet these demands. An announcement released by the Ministry of Education in 2012, called public universities for submitting their proposals for new courses, showing their demands and potentiality for offering them. Considering that they are recent, there is a limited number of academic productions about these majors. Given the situation outlined above, the current paper carries out a study on the characteristics and theoretical frameworks that guide teacher education to work in rural areas - majors in Natural Sciences and Mathematics - offered by Brazilian federal public institutions benefiting from the 2012 project. Empirical material was built through a literature review and an analysis of some pedagogical projects, electronically available, relating to ongoing courses was conducted. Importantly, 42 university proposals were approved in the context of that announcement and include higher education institutions located in all federation states, except São Paulo. At last, this study aimed to render contributions to formulate public policies in order to establish an education system that meets the needs of the course attendees, with a view to building an effective education in/of the countryside.

### **Keywords**

rural education, teacher education, science education, mathematics education

## Introdução

Nos primeiros quatrocentos anos de formação social do Brasil não se focalizava a qualificação da força de trabalho, um cenário que impelia as elites dirigentes do país a não conferirem atenção ao aprendizado escolar das camadas populares (RIBEIRO, 2012). Historicamente são relatadas ações de educação rural<sup>1</sup> já no século XIX, mas inicia-se na década de 1930 um modelo educacional voltado ao campo e para suas populações.

Contudo, é nos anos 1980 que se tornam recorrentes ocupações de terra e eventos em defesa da reforma agrária no país: nesse contexto, movimentos sociais reivindicam o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, para as populações do campo, a partir da educação infantil até a educação superior. A reflexão sobre a educação básica do campo é realizada posteriormente e toma corpo em um processo de ensino-aprendizagem no qual os trabalhadores do campo reconhecem a importância da luta pela terra, e todas as componentes dela decorrentes, para o seu processo formativo. Arroyo (1999) destaca que esses trabalhadores nem sempre transferem para seus descendentes a compreensão que têm do valor da conquista da terra, bem como de uma política a eles destinada, de onde também emerge o papel da escola e a relação entre a luta pela terra e a luta pela escola. Apesar de ambos estarem presentes em nossa sociedade, a luta pela terra concretiza-se em diversos movimentos difundidos em nosso país. Em contraponto a luta pela escola ainda se mostra de forma tímida neste contexto, sendo necessário um olhar atento para esta vertente.

Os cursos voltados para Educação do Campo vêm aumentando em número no país e tal crescimento representa conquista de alto valor. No entanto, é fundamental estabelecer processos reflexivos sobre tais iniciativas, visto que à medida que o número de cursos aumenta, a proposta de formação de professores para Educação do Campo vai adquirindo densidade. Neste contexto, a necessidade de investigar o que tem sido feito sobre esta temática torna-se latente.

O presente trabalho tem como propósito apresentar a proposta dos cursos de licenciatura em Educação do Campo – habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, tendo em vista mapear o perfil profissional desejado do egresso desses cursos e os marcos legais que legitimam essa oferta. Com estas reflexões, busca-se ampliar discussões que enriqueçam e promovam um debate sobre esses cursos e suas habilitações, suas dificuldades, seus avanços e suas limitações, ainda que de modo preliminar, uma vez que tais graduações são bastante recentes no contexto brasileiro.

---

<sup>1</sup> Educação rural pode ser definida como educação que se processa na zona rural, sem considerar as especificidades do ambiente em que ocorre. A educação do campo, ao contrário, considera as especificidades da população residente nessas áreas, seus saberes e fazeres.

## O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito de Educação do Campo diferencia-se do conceito de Educação Rural por diferentes vieses, sejam por práticas empíricas ou teorias educacionais. Em um viés pedagógico, a Educação do Campo pode ser enquadrada em uma educação freireana, libertadora, humanista e, ao mesmo tempo, conscientizadora, na qual o crescimento gera cidadania e a cidadania, em um movimento recíproco, promove a formação que transforma a realidade.

Já a Educação Rural, muitas vezes é encarada em direção aos interesses capitalistas, exploratório e de apropriação do Ser enquanto agente fixado, arraigado, em um espaço limitado e muito particular na sociedade. O quadro 1, extraída de Oliveira (2013), sintetiza as principais características de cada conceito.

**Quadro 1:** Diferenças entre educação do campo e educação rural

<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL</b>
Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo	Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político
Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica	Pedagogia tradicional e do “improvisado”
Território do campesinato com seu sistema de policultura	Território do agronegócio com seu sistema de monocultura
Currículo, Calendário Escolar voltado para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade	Pacote urbano educacional: Currículo, Calendário Escolar e professor, trazidos da cidade
Ensino transdisciplinar	Ensino fragmentado
Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo	Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes
Contra-hegemônica	Hegemônica
Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais	Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses
Coletiva	Individualista
Olhar da multidão	Olhar da multissérie
Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta	Passiva, quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido,

contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade	onde o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica
---	--

**Fonte:** Oliveira (2013, p. 49-50)

## UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES “ESPECIALISTAS”

Pensada enquanto política pública, a Educação do Campo no país passa pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1998. Trata-se de uma política que se desenvolve no âmbito das ações do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA intenciona ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras da Reforma Agrária<sup>2</sup> e se coloca como recurso à democratização do conhecimento no e do campo visto que, além de propor, também apoia projetos de escolarização formal desde a educação básica até a pós-graduação.

Dentre seus objetivos, o PRONERA busca “garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária, e promover encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (PRONERA 2004, p. 17). Frente a aspectos político-pedagógicos, este programa traz como princípio fundamental a indissociabilidade entre a educação e o desenvolvimento territorial, sendo esta condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada.

Este programa concretiza-se por meio de parceria estabelecida entre os movimentos sociais, o governo federal e as instituições de ensino superior, em um primeiro momento de ampliação do programa. De acordo com dados divulgados pelo MDA, entre os anos de 2003 e 2004, 27 convênios foram estabelecidos para formar professores em nível médio visando à atuação nos anos iniciais em escolas do campo. Cursos técnicos relacionados à agropecuária, enfermagem e administração de cooperativas também foram ofertados, a partir de outros 15 novos convênios (BRASIL, 2012).

---

<sup>2</sup> Uma interpretação possível para esse conceito remete a pessoas assentadas, que trabalham e tiram seu sustento de terras recebidas dentro de programas governamentais de reorganização da estrutura fundiária.

Visando à formação de profissionais de nível superior nas áreas de Pedagogia, História, Geografia e Agronomia, o PRONERA firmou parcerias com instituições de ensino e pesquisa, gerando 13 novos convênios para atendimento aos assentados de áreas reformadas do país (BRASIL, 2014). Esse movimento pode ser caracterizado como o início das propostas de cursos hoje intitulados Licenciatura em Educação do Campo, voltados não apenas à população assentada, mas também professores em exercício nas escolas do campo; outros profissionais com atuação em experiências educacionais voltadas ao campo, bem como público jovem e adulto residente nessas comunidades.

A relevância e justificativa para a oferta de um curso dessa natureza se colocam devido às demandas do Brasil rural, dentre elas a formação profissional de seus habitantes, validada também em ações governamentais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. Adicionalmente, considera-se que a história e a cultura das comunidades do campo configuram-se como pontos de partida para o desenvolvimento de qualquer proposta educativa ou de pesquisa a ser desenvolvida nessas comunidades (ARROYO, 1999).

Uma das especificidades mais evidentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo refere-se à sua organização a partir da pedagogia da alternância. Esse sistema surgiu inicialmente na França, na década de 1930, e voltava-se ao atendimento escolar dos filhos de agricultores. Consiste, pois, em uma articulação entre dois tempos educativos – o tempo-escola (TE) e o tempo-comunidade (TC). A gênese da pedagogia da alternância se deu em função das defasagens educacionais de ensino do meio rural e do desinteresse dos jovens do campo franceses pela escola tradicional, não contextualizada com as especificidades do campo.

No TE o educando permanece no espaço da escola em regime de internato e, no TC, retorna à sua comunidade de origem para colocar em prática as questões que foram objeto de estudo no TE. O TC também se coloca como celeiro para o levantamento de práticas sociais que alimentam o TE, em um movimento de práxis e aproximação dos saberes acadêmicos com os saberes populares. Neste contexto, outro aspecto importante dessa perspectiva de pedagogia da alternância refere-se ao fortalecimento do diálogo de saberes entre academia e comunidades atendidas. Segundo SÁ e MOLINA (2014),

[...] o Tempo Comunidade fortalece essa perspectiva [de trabalho] com base em dois elementos. Primeiro, por ser momento de síntese da realidade dos assentamentos, que, posteriormente, é trazida para dentro da Universidade e pode ser colocada como elemento problematizador do conhecimento a ser construído por todos os professores e estudantes do campus. Em segundo, por permitir, pela mediação dos educandos do curso, que assentados e o movimento social se expressem em conjunto com a Universidade. Nessa perspectiva, o Tempo Comunidade não é um exercício individual de cada educando, mas uma possibilidade de aproximar o conjunto dos assentados e suas organizações com a Universidade (p. 106).

Enfim, trata-se de uma forma diferenciada de organização do processo formativo, que articula teoria e prática em espaços-tempo distintos e exige do formador e também dos licenciandos, itinerários formativos específicos que não têm sido considerados nos cursos de formação de professores em geral (OLIVEIRA, 2010).

### **O compromisso de conhecer e discutir as demandas da Educação do Campo**

Frente às especificidades explicitadas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002) sinalizam a necessidade de repensar a organização da escola, do conhecimento e da prática pedagógica quanto ao viés da educação do campo. O referido documento estabelece que o currículo e a aprendizagem são relacionados ao trabalho e à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Esse cenário pressiona a reflexão sobre trajetórias alternativas para a formação dos educadores do campo. Um projeto de escola do campo apresenta o compromisso de conhecer e abarcar as demandas do campo e seus enlaces com o conhecimento produzido pelos sujeitos. Adicionalmente, exige profissionais capazes de romper com a perspectiva disciplinar, predominante nos cursos de licenciatura do país, seja em Física, Química, Biologia ou Matemática. Nesse modelo de licenciatura, a organização do trabalho pedagógico fundamenta-se em um olhar mais amplo e orgânico acerca dos elementos constitutivos do tecido social, da natureza e do homem (LIMA et al., 2009).

As diretrizes supracitadas também destacam a necessidade de se refletir sobre uma concepção de escola, de aprendizagem e de formação de educadores que seja capaz de entender as demandas apresentadas pela população do campo. Documento com a proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, elaborado por Grupo de Trabalho do MEC, afirma:

A formação do profissional é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. (...) para superar os desafios, e possibilitar a atuação de profissionais qualificados dentro dos princípios políticos pedagógicos já apontados nas escolas do campo, a preparação do professor precisa ser mais ampla, extrapolando a estrita formação por disciplinas que hoje predomina nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p.2).

Nesse contexto surge a intenção e necessidade de se pensar uma licenciatura e formação docente específica em Educação do Campo. Especialistas vinculados às Universidades e aos movimentos sociais foram chamados a colaborar, apresentando ao MEC uma proposta concreta de formação de educadores do campo, construída nesses novos elementos acima caracterizados. No início do ano de 2006 o grupo de trabalho constituído apresentou a proposta de criação de um curso de “Licenciatura Plena em Educação do Campo” para formação de educadores voltados à atuação na



Educação Básica em escolas do campo. Estes cursos seriam mantidos por universidades interessadas em participar do projeto, com apoio e/ou parceria institucional do MEC.

Nessa fase tem início o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país. Essas ofertas focalizaram a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo, agrupadas em áreas, dentre as quais Ciências da Natureza e Matemática, como duas habilitações. Quatro universidades iniciaram, em 2005, as turmas-piloto, sendo elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (ANTUNES-ROCHA, 2009; LIMA et.al., 2009).

### **O perfil profissional do egresso**

Em meio a esse processo, em 2010, um decreto presidencial introduziu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Os proponentes dos cursos de graduação em licenciatura foram estimulados a elaborar um projeto diferenciado, para formar professores por áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias), e não por disciplinas, tendo um desenho curricular considerado inovador.

O edital de seleção do MEC, datado de 2012, aprovou 44 cursos (vinculados, portanto, a 44 universidades), majoritariamente com habilitações nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática em todo o território nacional, exceto no Estado de São Paulo. As turmas em geral ofertam 60 vagas e um vestibular especial, para atender às habilitações; tem uma duração de 08 semestres, quando ao seu término são apresentados os Trabalhos de Conclusão de Curso, fechando assim os oitavos tempo-escola e tempo-comunidade.

Quanto à dinâmica curricular, verifica-se que os projetos pedagógicos ressaltam processos educativos organizados por meio do sistema de complexos (PISTRAK, 2003), como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico tradicional nos currículos de formação docente. Neste sentido, a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social a partir das Ciências da Natureza e Matemática, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade. Diante do contexto atual da Educação do Campo, estudantes, professores e coordenadores das áreas de formação veem-se dentro de um processo de construção de uma nova concepção de educação e de campo (PIO, 2011). De acordo com essa autora (p. 18):



É intenso o diálogo entre os atores envolvidos, no sentido de construir uma nova forma de pensar e agir na formação de educadores, revendo e analisando os passos já dados dentro do curso, visando apontar novos caminhos. Em outras palavras, o projeto de formação de professores dentro dessa licenciatura constrói-se no próprio ato de fazê-lo acontecer, contando com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos. A Licenciatura em Educação do Campo vem ocorrendo de modo diferenciado das demais licenciaturas já ofertadas e consolidadas nas universidades em que a proposta se desenvolve e em outras universidades do país. O fato de ser dirigido a um público bem característico em termos de origem, de história, de projeto de vida e de sociedade, com um forte componente de engajamento político, traz consequências para o perfil dos formadores que se ocupam do curso e para o tipo de escolhas que são feitas.

Os projetos analisados explicitam nexos e relações existentes entre: (i) ser humano e sua relação com a natureza/Terra, consoante às habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, (ii) ser humano e sua relação com o trabalho e as tecnologias no e do campo (iii) ser humano e as relações com sociedade, o que expressa a luta pela terra e (iv) ser humano e educação, considerando tratar-se de um curso de formação de professores.

Ademais, inúmeros debates e estudos vêm sendo desenvolvidos como forma de melhor entender a educação do campo, suas especificidades, mensurar o campo de atuação e apontar fragilidades a ela relacionadas.

O II Seminário de Educação do Campo, ocorrido em 2004, significou um marco na ampliação do debate participativo por uma política específica dedicada à formação de professores do campo, sendo o chamariz de uma avalanche de avanços na institucionalização de políticas de formação docente para as escolas do campo, bem como do fortalecimento do PRONERA. Com o exposto, destacamos o trabalho de Pio (2011), que sistematiza ações para construção e implementação do programa de formação de educadores para o campo e algumas ações para reflexão deste campo da educação, dentre elas:

- II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC) (2004)
- Criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC) (2005)
- Criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2006)
- Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os estados brasileiros, nos anos de 2005 e 2006
- Realização de dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008)
- Criação do Programa “Saberes da Terra” (2005)
- Criação do Programa PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo (2006)

Também é possível considerar diversas iniciativas por parte de secretarias estaduais e municipais de educação, dos movimentos sociais e das universidades, que representam um ciclo de ações de afirmação da Educação do Campo. A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), por exemplo, apontou que, dentre as 8.679 escolas em assentamentos, apenas 373 ofereciam o Ensino Médio (BRASIL, 2007).

A escassez e a falta de formação de professores encontram-se entre os vários fatores responsáveis por esse quadro, o que motivou a criação e disseminação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por todas as regiões administrativas do país. Iniciativas mais recentes se concretizaram por meio de fomento fornecido pelo edital de seleção nº 02, divulgado em 31 de agosto de 2012 pelo MEC (BRASIL, 2012), e focalizaram as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, consideradas prioritárias face à escassez de recursos humanos para essas áreas.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2010 afirmam faltar por volta de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. O estudo também indica uma carência em relação à oferta para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nos assentamentos (BRASIL, 2007). Em relação ao Ensino Médio, é possível afirmar que é bastante reduzido o número de escolas dos assentamentos que oferecem esse nível de ensino: apenas 4,3% das escolas brasileiras e 8,8% das escolas da Região Sudeste são localizadas em assentamentos.

Em 2004, por exemplo, a segunda etapa do Ensino Fundamental era ofertada em 42,7% das escolas (20.026 estudantes) e apenas 8,8% das escolas estudadas ofertavam o Ensino Médio (5.963 estudantes). Esses dados indicam que as escolas dos assentamentos não ofertavam o Ensino Médio de forma ajustada à demanda. Daí ser circunstância natural que esses alunos não frequentem o Ensino Médio, por falta de oferta das próprias escolas. Na Região Sudeste, também há muitos jovens do campo que estão fora da escola (BRASIL, 2007). As razões, de acordo com as famílias, incluem a distância (45,4%), inexistência de turmas adequadas ao nível escolar (17,3%), ausência de escola no assentamento (18,7%), falta de vagas (23,5%) e o pouco interesse das crianças pela escola (31,9%).

Ainda de acordo com o documento citado, há uma quantidade relevante de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que não possuem formação de nível superior, contrariando a legislação em vigor. Situação que se torna mais grave nos pequenos municípios, nas periferias das grandes cidades e na zona rural propriamente dita. Estes são dados que nos levam a refletir sobre o quanto precisamos caminhar em direção a uma política de integração e universalização da Educação, particularmente a Educação do Campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaque-se que uma escola do campo de qualidade pressupõe um projeto político-pedagógico (PPP) efetivamente direcionado às necessidades dessas populações. Assim, é importante que a proposta seja refletida e elaborada com o suporte das próprias comunidades e movimentos sociais do campo. Para que atenda às necessidades desse público, o projeto deve respeitar a realidade e identidade do campo, além de conscientizar sobre a condição social. Essa conscientização prevê alternativas e horizontes que possibilitem formar um cidadão crítico, instrumentalizado para transformar sua realidade imediata (ANTUNES-ROCHA, 2009).

No âmbito do corpo docente, coloca-se a necessidade de recursos humanos envolvidos e conscientes com a causa, para que tenham meios de construir de forma efetiva um processo de educação do campo. Dessa forma, os professores-formadores atuantes nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo necessitam de preparo para que se aproximem e conheçam uma realidade possivelmente muito diferente da sua: sobretudo, os formadores precisam ser formados para respeitarem essa realidade.

A dinâmica de execução do curso também demanda contínua reflexão, que extrapola a esfera de atuação do próprio corpo docente, visto que a própria pedagogia da alternância pode configurar-se como elemento gerador de evasão. Destaque-se que a elevada carga horária ministrada ao longo de cada tempo-escola (durante o qual, em pouco mais de um mês, são cumpridas as horas relativas a um semestre extensivo) acaba por desgastar fisicamente e mentalmente os licenciandos.

O regime de internato, uma vez que os participantes residem na cidade do *campus* durante o período de aulas, também é fator que os pressiona emocionalmente, por estarem distantes de suas famílias, uma vez que muitos nunca saíram de suas cidades de origem. As dificuldades para operacionalização do TE também se estendem às burocracias operantes na universidade pois, como parte significativa desse momento ocorre durante o período de férias para os outros cursos, o suporte técnico-pedagógico acaba por ser dificultado.

Ademais, o tempo-comunidade requer a mesma atenção dispensada ao tempo-escola, visto que os licenciandos demandam acompanhamento contínuo, especialmente pelo fato de muitos por já estarem fora de um processo de educação formal há tempo significativo. Mesmo que o acompanhamento ocorra, em parte, virtualmente, as dificuldades para uso do computador se fazem presentes. Quando esta é superada, nas respectivas localizações geográficas dos licenciandos, muitas vezes o acesso à internet é precário. Para além dessas questões, outras ainda se fazem presentes nesse movimento de reflexão sobre a proposta formativa:

- Como a Universidade trabalha o conhecimento de cada comunidade e, concomitantemente, o conhecimento acadêmico?
- Existe uma metodologia para que todas as disciplinas trabalhem de forma comum o diálogo entre um conhecimento e outro?
- Qual é a participação dos mais experientes sobre os conhecimentos e saberes tradicionais de cada comunidade, dentro da matriz curricular dos diferentes cursos?
- Quais as formas de interligar as culturas tradicionais em cada uma das propostas?
- A Universidade fará uso dos conhecimentos das comunidades do campo para acrescentar à metodologia? Em caso afirmativo, como?
- Qual o retorno que teremos das pesquisas já sistematizadas pelas universidades sobre as comunidades do campo?

É fato que estamos iniciando as discussões sobre a temática “Educação do Campo”, porém entendemos que as questões acima elencadas possibilitam a continuidade das conversas a esse respeito. A experiência na formação de professores para educação do campo possibilita conhecer outras realidades, muito diferentes daquelas relativas ao modelo de educação urbana e, por isso, constitui-se como um campo novo de proposição, realização e pesquisa. Romanowski e Ens (2006) chamam a atenção para o fato de que o debate sobre as políticas públicas em educação também devem considerar a realização de avaliações constantes, que no caso da Educação do Campo tem especificidades e um corpo de conhecimento próprio, intrínseco à sua realidade e comunidade.

Considerando-se os fatores acima elencados, ainda pouco se sabe sobre aquilo que efetivamente é realizado enquanto práticas de formação de professores para educação do campo no país. Estudos mais específicos, de maior profundidade, na análise de problemas e temas, de seus resultados em termos de formação docente, dos seus fundamentos teóricos e metodológicos, das contribuições para o sistema educacional, entre outros aspectos, ainda são bastante necessários.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: Antunes-Rocha, M. I.; Martins, A. A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 39-57.

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. Formação de trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidade em construção. In: Molina, M.S. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 65-73. 2009.

ARROYO, M. G.; Fernandes, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. São Paulo: Peres. 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de operações. Edição Revista e Atualizada Brasília (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 Abril de 2004). Brasília DF: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **PNERA 2004: sinopse estatística da pesquisa nacional da educação na reforma agrária**. Brasília DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2009, 35p.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2012: dados preliminares**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>. Acesso em 2 out. 2012.

BRASIL. Departamento Intersindical de estatística e Estudos Socioeconômicos/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. **Estatísticas do Meio Rural – 2010-2011**. 2012. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anu/anuarioRural/anuarioRural10-11.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

LIMA, M. E. C. C.; PAULA, H. F.; SANTOS, M. B. L. Ciências da vida e da natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M.I.I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-118.

SÁ, L. M. e MOLINA, M, C. **Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias**. In: MOLINA, M, C et al (Orgs). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA/MEC. 2014.

OLIVEIRA, I.S.; LIMA, M.J.T.; LIMA, C.M.T.; ALELUIA, J.M. Construção do conhecimento científico dos professores pertencentes ao campo sergipano: uma experiência de licenciatura inovadora In. MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC. 2010.

OLIVEIRA, M.C.P. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**. N. 140. Janeiro de 2013. Disponível em<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18301/10263>>. Acesso em set.2015.

PIO, J. M. **Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo**. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. E FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 6, p. 37-50, 2006.