

Aspectos históricos e currículo da Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Maranhão: tecendo reflexões

Carolina Pereira Aranha¹

Andréia Dalcin²

Resumo: A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) iniciou suas atividades em 2009 e foi institucionalizada em 2014. No intuito de fomentar discussões, bem como avançar na consolidação dessa licenciatura, nos interrogamos sobre quais princípios orientadores do currículo evidenciam-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA. Norteados por tal interrogação, trazemos um histórico da criação do curso, apresentamos os aspectos gerais de sua organização curricular e, por fim, tecemos reflexões, na perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur (1987), acerca dos princípios orientadores do currículo que se evidenciam no PPP, a saber: Educação como ato político de transformação social; formação docente em uma perspectiva emancipatória e alternância como espaço de ação-reflexão-ação. O exercício interpretativo aponta para a necessidade de ampliação do debate quanto à formação por área do conhecimento e interdisciplinaridade no referido currículo.


Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Docente. Formação por Área de Conhecimento.


Historical aspects curriculum of the Degree in Rural Education — Natural Sciences and Mathematics at Federal University of Maranhão: weaving reflections

Abstract: The Degree in Rural Education at Federal University of Maranhão (UFMA) began its activities in 2009 and was institutionalized in 2014. In order to encourage discussions, as well advance in the consolidation of this degree, we ask ourselves what the guiding principles of the curriculum are evident in the Pedagogical Political Project (PPP) of the Degree Course in Rural Education — Natural Sciences and Mathematics, at UFMA. Guided by this question, we bring a history of the creation of the course, we present the general aspects of its curricular organization and, finally, we weave reflections, in the hermeneutic perspective of Paul Ricoeur (1987), about the guiding principles of the curriculum that is evidenced in the PPP, namely: Education as a political act of social transformation; Teacher training in an emancipatory perspective and Alternation as a space for reflection-action-reflection. The interpretative exercise points to the need to broaden the debate regarding training by area of knowledge and interdisciplinarity in your curriculum.

Keywords: Rural Education. Training Teacher. Training by Area of Knowledge.

Aspectos históricos y currículo de la Licenciatura en Educación Rural — Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad

¹ Mestre em Física. Professora da Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Maranhão, Brasil. ✉ cp.aranha@ufma.br  <http://orcid.org/0000-0002-2619-7660>.

² Doutor em Educação Matemática. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rio Grande do Sul, Brasil ✉ andrea.dalcin@ufrgs.br  <http://orcid.org/0000-0003-2488-8801>.

Federal de Maranhão: tejiendo reflexiones

Resumen: La Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) empezó sus actividades en 2009 y fue institucionalizada en 2014. Para incentivar las discusiones, así como avanzar en la consolidación de esta licenciatura, nos preguntamos cuáles son los principios rectores del currículo que se evidencian en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la Licenciatura en Educación Rural — Ciencias Naturales y Matemáticas de la UFMA. Guiados por esta pregunta, presentamos la historia de la creación del curso, los aspectos generales de su organización curricular y, finalmente, tejemos reflexiones, en la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur (1987), acerca de los principios que orientan el currículo evidenciados en el PPP, a saber: la educación como un acto político de transformación social; formación docente en una perspectiva emancipatoria; la alternancia como espacio de acción-reflexión-acción. El ejercicio interpretativo apunta a la necesidad de ampliar el debate sobre la formación por áreas de conocimiento y la interdisciplinariedad en el currículo.

Palabras clave: Educación Rural. Formación Docente. Formación por Área de Conocimiento.

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo identificar e analisar quais princípios orientadores do currículo constituem o Projeto Político Pedagógico³ (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esse curso corresponde a uma proposta específica de formação docente, ainda em desenvolvimento no Brasil, alinhada a uma política pública mais ampla que define e organiza a Educação do Campo. As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) constituem-se na materialização de uma demanda, ao mesmo tempo que se configuram como fruto da luta do campesinato brasileiro e movimentos sociais por uma educação no/do campo (CALDART, 2002). Luta essa que compõe o enfrentamento “por [...] direitos civis, sociais e políticos, [a muito negados aos povos do campo], principalmente [o direito à] terra associado às condições dignas de vida” (BORGES e SILVA, 2012, p. 212), ou seja, uma luta permanente contra a herança cruel de nossa história colonial e escravagista.

As LEdoCs foram pensadas com e para os povos do campo⁴ a partir da

³ Utilizamos o termo Projeto Político Pedagógico, pois este corresponde ao título do documento em foco, construído em 2014.

⁴ Assumimos povos do campo, a partir do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que definiu populações do campo como “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

contribuição e protagonismo dos movimentos sociais atuantes nesse espaço. Considerando os diferentes contextos e “campos”, tanto em termos geográficos como culturais e sociais existentes no Brasil, foram elencadas duas características básicas para os currículos das LEdoCs, quais sejam: I) a organização por áreas do conhecimento, prevendo uma docência multidisciplinar; e, II) a organização por “etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade” (BRASIL, 2008).

Nos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), lançados pelo governo federal em 2008, 2009 e 2012 (BRASIL, 2008, 2009, 2012), havia uma recomendação relevante no que se refere à formação por área de conhecimento: a de que tais licenciaturas oferecessem, preferencialmente, formação nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, devido ao *déficit* de docentes com formação nessas áreas no Brasil.

Nesse sentido, é em razão de tal recomendação do MEC (BRASIL, 2008, 2009, 2012) e da relevância desses cursos na defesa de uma concepção de ciência que valorize e dê visibilidade aos saberes dos povos do campo, que das 44 LEdoCs em funcionamento na Rede Federal Brasileira (LEAL, DIAS e CAMARGO, 2019), 34 oferecem formação nas áreas de Ciências da Natureza ou Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Exatas e da Natureza e combinações com Matemática ou com Ciências Agrárias (DALMOLIN, 2020). Dessas 34 LEdoCs, 3 correspondem às licenciaturas na área de “Ciências da Natureza e Matemática” (BRASIL, 2022; MEDEIROS; AMORIM e CARVALHO, 2020), de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior — Cadastro e-MEC⁵ e com os portais oficiais das instituições em questão. Mas, somente uma delas, a LEdoC da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), situa-se na região Nordeste.

A LEdoC — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA iniciou seu funcionamento em novembro de 2009. Foi institucionalizada em 2014 e já possui 12 anos de experiência sob a regência do mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, há poucos trabalhos que discutem/refletem sobre seu currículo, orientações e funcionamento. Sendo assim, torna-se etapa necessária conhecer e refletir sobre o histórico de criação e organização curricular desta LEdoC, bem como sobre os

⁵ O Cadastro e-MEC corresponde à base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior — IES, independentemente de Sistema de Ensino, regulamentada pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017 (BRASIL, 2022).

princípios que orientam seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso no intuito de fomentar avanços na discussão da formação docente em Educação do Campo, na área de “Ciências da Natureza e Matemática”,

A seguir apresentamos a trajetória metodológica traçada. Posteriormente, apresentamos três seções que abordam, respectivamente, o histórico do curso, sua organização curricular e os princípios orientadores que se mostram em seu PPP. Por fim, trazemos as considerações finais.

2 Apontamentos metodológicos

Tomamos o PPP como um documento formal, institucionalmente assumido, que visa orientar as ações a serem desenvolvidas em um determinado curso. Um documento oficial que carrega “visões políticas de formação — de pessoa, do cidadão e de profissionais — posta de modo claro como ação a ser realizada, visando a efetivação do intencionado” (BICUDO; MOCROSKY e BAUMANN, 2011, p. 125). E, por considerar, ainda, a necessidade de olharmos para as LEdoCs — CNM, em especial a LEdoC – CNM da UFMA, nos interrogamos: Quais princípios orientadores do currículo se evidenciam no PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA?

Buscando por uma postura de abertura, deixando-nos guiar pela nossa interrogação (ESPOSITO, 1994), identificamos alguns questionamentos de fundo, decorrentes da problemática que norteou este estudo. Por entendermos que a construção de um currículo se dá desde o momento da compreensão de sua demanda e de seu contexto, temos como parte desses questionamentos de fundo: Qual a origem da demanda do curso? Qual o percurso traçado em sua efetivação? Como seu PPP foi construído? Quais os atores que participaram desse processo? Por que esses sujeitos optaram pela formação em Ciências e Matemática ao invés de somente “Ciências da Natureza” ou somente “Matemática”, como o ocorrido em outras LEdoCs?

Para responder a esses questionamentos, organizamos o histórico do curso a partir de reportagens, documentos oficiais e demais registros existentes na Coordenação da LEdoC da UFMA. Além disso, consideramos duas entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos significativos (BICUDO; MOCROSKY e BAUMANN, 2011), a saber: 1) a docente à frente da Supervisão de Educação do

Campo da Secretaria de Educação do Maranhão (Seduc) durante a construção da proposta do Curso, que hoje compõe o quadro de docentes da UFMA (Campus São Luís), Cacilda Rodrigues Cavalcanti; e, 2) o Coordenador do Curso, enquanto este funcionava como Programa, de 2009 a 2014, José de Ribamar Sá Silva, os quais concederam autorização para a divulgação de suas falas e identificação.

Ao analisar as entrevistas e demais documentos citados, no intuito de responder aos questionamentos de fundo listados acima, “buscamos pela perspectiva de onde olhar o fenômeno e o que mais vier ao encontro do que perguntamos” (BICUDO, 2011, p.42). Lemos os materiais sucessivas vezes, reordenamos os acontecimentos, buscando organizá-los de forma cronológica e coerente. E, por meio de uma refiguração e configuração (RICOEUR, 2010) dos textos e entrevistas, construímos a seção 3 deste artigo intitulada “A LEdoC — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA”, primando por uma “depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos”(GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 124).

Além desses questionamentos de fundo, outros mais se fizeram presentes neste estudo. São eles: De que modo se encontra organizada a estrutura curricular do curso? Como a alternância se apresenta no currículo? Como estão articulados os estágios e as práticas de ensino? Qual a proporção e como se relacionam conhecimentos de Ciências da Natureza e Matemática com conhecimentos de formação geral e da área de Ciências Humanas?

Essa segunda bateria de questionamentos, nos levou à construção da seção 4, denominada “A Organização Curricular da LEdoC-CNM da UFMA”. Recorremos, assim, ao PPP do curso, construído em 2014 e ainda vigente no ano de 2022. E, buscamos apresentar uma visão geral de sua estruturação de forma descritiva.

Por fim, na seção 5, norteadas pela interrogação central desse estudo e ancoradas na contextualização ofertada pelas duas seções anteriores, numa perspectiva hermenêutica (RICOEUR, 1987, 2010; TERRA, 2007), tecemos reflexões no que se refere aos princípios orientadores do currículo que se evidenciam em seu PPP. Essa seção foi intitulada “Educação, Formação Docente e Alternância: articulações entre princípios orientadores do currículo”.

Para Paul Ricoeur (1989), a interpretação constitui-se enquanto dialética entre explicação e compreensão, integrantes de um processo único, constituintes de um

círculo hermenêutico. Esse círculo ou espiral hermenêutica diz respeito a um movimento que parte de uma compreensão por conjectura, que nos permite capturar o sentido do texto como um todo de forma ingênua (RICOEUR, 1989, p. 105). Essa forma ingênua reclama, no entanto, por uma explicação, ou seja, por uma análise estrutural. E, assim, atravessado pela explicação o movimento de compreensão encerra seu círculo tendo partido de um ponto de conjectura e chegando à apropriação.

Nessa perspectiva, tomamos a frase como unidade de análise do texto (RICOEUR, 1989) e começamos com uma leitura inicial do PPP. Em seguida, realizamos uma leitura crítica, sendo que, ambas foram repetidas quantas vezes julgamos necessário. A partir dessas leituras, identificamos as unidades de análise que acreditamos poderem contribuir com a compreensão do dito no PPP e, buscamos por sua apropriação (TERRA, 2007), ou seja, buscamos pela apropriação do mundo do texto (RICOEUR, 1987), um modo de ser no mundo que se abre, nesse caso, a partir do PPP da LEdoC-Ciências da Natureza e Matemática da UFMA.

Além disso, orientadas pela interrogação de pesquisa, construímos três categorias que expressam os princípios orientadores do currículo que se evidenciam no PPP: 1) Educação como ato político de transformação social; 2) Formação docente numa perspectiva emancipatória; e, 3) Alternância como espaço de reflexão-ação-reflexão. Optamos, no entanto, por apresentá-las de forma resumida, suprimindo as unidades de análise devido a sua extensão.

3 A LEdoC — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA iniciou seu funcionamento em 2009, como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). No entanto, sua demanda e construção não principia nessa data, mas origina-se da luta e dos esforços dos povos do campo e movimentos sociais na busca pela redução da desigualdade e da garantia de direitos básicos no estado do Maranhão, Brasil.

No Maranhão, o movimento por uma Educação do Campo teve início ainda na década de 1960. A organização desse movimento permitiu a concretização de algumas iniciativas voltadas para essa parcela da população. Dentre elas, podemos citar projetos desenvolvidos pela UFMA desde 1999, como os “projetos de educação através do PRONERA [Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária], em

parceria com o MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e, com a ASSEMA — Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão” (UFMA, 2014, p.8).

No âmbito governamental, em 2003, teve início o funcionamento da Coordenação de Educação do Campo ligada à Secretaria Estadual de Educação (Seduc-MA). No entanto, sua constituição não se deu, necessariamente, por um esforço ou sensibilidade real do governo estadual em relação à Educação do Campo. Mas sim, por exigências a serem cumpridas com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), referente a um Projeto para Educação Rural (CAVALCANTI, Entrevista, 2019).

Mesmo diante dos esforços dessa Coordenação no intuito de atender às exigências e solicitações do BIRD, sem desconsiderar os anseios e necessidades dos povos do campo, o projeto construído não foi implementado. Segundo a então Coordenadora da Coordenação de Educação do Campo da Seduc-MA, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Entrevista, 2019), isso ocorreu porque o estado não possuía mais poder de endividamento.

Do acordo com o Banco Mundial, ficaram os estudos de mapeamento realizados e a execução de dois Seminários Estaduais. Mas, sobretudo, ficou a aproximação da Seduc-MA com os movimentos sociais e as parcerias firmadas, pois durante a execução desses estudos e mapeamentos, a Seduc-MA:

[...] já havia aberto um canal de diálogo com movimentos, por conta dessa demanda de fazer diálogo com os movimentos, com a secretaria de agricultura, com a Undime, com os municípios. Então era tarde demais para voltar atrás, já se havia criado na Secretaria de Educação uma estrutura ou uma demanda para qual a secretaria de educação do estado não conseguia mais fechar os olhos, não era mais possível, aquilo já estava posto (CAVALCANTI, Entrevista, 2019).

Em decorrência dessa aproximação, desse canal de diálogo que fora aberto e do trabalho desenvolvido pela Seduc-MA, em 2004 ocorreu o I Seminário Estadual de Educação do Campo. No mesmo ano, foi instituído o Comitê Estadual de Educação do Campo, composto por 20 instituições, sendo 10 governamentais e 10 não governamentais (CAVALCANTI, 2009, p.4). E, em 2005, deu-se a oficialização da Supervisão de Educação do Campo na Seduc-MA.

Nessa época, a Seduc-MA já se caracterizava como uma secretaria mais aberta ao diálogo e possuía políticas específicas para a área rural, pois o rompimento

do Governador do estado com o grupo Sarney trouxe mudanças à Secretaria. Logo, novos ares permitiram insólitas conquistas para a Educação do Campo no Maranhão.

Durante seu período de funcionamento, dentre outras ações, a Supervisão de Educação do Campo instituiu o Programa de Apoio às Casas Familiares Rurais (CFRs) e, a partir disso, o Estado passou a apoiar tais escolas financeiramente. Esse apoio financeiro incluía recursos referentes ao custeio de manutenção e à contratação de docentes, por meio de processo seletivo específico, algo até então inédito no estado do Maranhão. Foi assim que “[...] *pela primeira vez passamos a fazer uma seleção, no estado, para docentes da escola de alternância contratados pelo Estado*” (CAVALCANTI, *Entrevista*, 2019). Esse seletivo específico era importante no intuito de garantir o mínimo necessário para a atuação docente nas escolas por alternância, pois: “[...] *esses docentes não tinham nenhum vínculo [empregatício] com as escolas. Muitos eram voluntários ou contratados temporariamente por algumas prefeituras, ou pela própria escola. Mas, sem nenhuma oficialização, sem nenhum regime que os assegurassem.*” (CAVALCANTI, *Entrevista*, 2019).

A partir da execução desse seletivo, surge uma nova demanda: a de cursos de licenciatura voltados para a formação de docentes que atuam ou irão atuar no campo. O seletivo específico revelou que muitos dos docentes que atuavam nas CFRs, ou seja, que vivenciavam a luta pela materialização de uma educação no/do campo, “*que possuíam toda a experiência com a pedagogia [da alternância]*” (CAVALCANTI, *Entrevista*, 2019), não tinham tido acesso à uma formação no Ensino Superior.

Essa conjuntura impediu que muitos docentes que já atuavam nas escolas por alternância concorressem ao seletivo. “*Isso foi um desafio temporário que a gente precisou ultrapassar*” (CAVALCANTI, *Entrevista*, 2019). Temporário porque, aos poucos, esse desafio foi sendo e ainda está sendo vencido pelas Licenciaturas em Educação do Campo em funcionamento no estado.

É com essa experiência e o conhecimento, construídos durante seu funcionamento, que a Supervisão de Educação do Campo, em 2008, com o lançamento do Edital Nº 2, de 23 de abril 2008 do MEC (BRASIL, 2008), assumiu mais um desafio: mobilizar instituições, entidades e movimentos na construção de um projeto de Licenciatura em Educação do Campo. O que levou o Comitê de Educação do Campo, em uma de suas reuniões, a montar uma comissão cujo objetivo era articular e produzir o Projeto Político Pedagógico das propostas a serem submetidas

ao MEC. Segundo a então coordenadora da Supervisão de Educação do Campo na Seduc-MA:

[...] Essa comissão foi organizada com o MST representando os movimentos sociais e a UAEFAMA, por conta de uma necessidade clara de ter cursos para formar seus docentes, a UEMA, representada pela docente Ariadne, a SEDUC, representada por mim [Cacilda] e pela Jane Selma, [...] e, a UFMA, embora a UFMA tenha participado de pouquíssimas reuniões nesse período [...] (CAVALCANTI, Entrevista, 2019).

O projeto foi construído com o esforço e protagonismo da Supervisão da Educação do Campo e cooperação dos Movimentos Sociais e de vários docentes da UEMA e da UFMA (CAVALCANTI, Entrevista, 2019; SÁ SILVA, Entrevista, 2019). Auxiliaram nessa construção, em torno de 50 docentes, que contribuiram com sugestões de disciplinas, ementas e referências: “[...] mas o projeto foi escrito por uma equipe menor composta por representantes da Secretaria de Educação e representantes da universidade, que fizeram a compilação das proposições” (SÁ SILVA, Entrevista, 2019).

A comissão responsável pela construção do projeto deliberou a favor de que a UFMA assumisse a submissão e execução do mesmo, considerando sua experiência com o PRONERA e a impossibilidade da Supervisão de Educação do Campo do estado assumir tal função.

A UFMA mostrou-se aberta à proposição da comissão, porém, apesar de ter fornecido suporte ao funcionamento do curso, não havia docentes disponíveis para assinar o projeto e assumir sua coordenação, de modo que, após algumas investidas, a Comissão resolveu convidar o professor José de Ribamar Sá Silva, tendo em vista seu trabalho e identificação na área (CAVALCANTI, Entrevista, 2019).

Com a questão da coordenação resolvida, foram definidas duas habilitações⁶ para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo que funcionaria na UFMA: a de Ciências Agrárias e a de Ciências da Natureza e Matemática. Quanto à habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, sua escolha deu-se devido ao déficit de profissionais da educação com formação na área, principalmente no campo, como exposto em seu PPP (UFMA, 2014).

Após a definição das habilitações a serem ofertadas e a construção do PPP, o

⁶ Utilizamos o termo “habilitação” por ser o termo utilizado nos editais Edital 127/2009 da PROEN (UFMA, 2009a) e Edital Nº 325/2009 da PROEN (UFMA, 2009b), e no próprio Projeto Político Pedagógico do Curso (UFMA, 2014).

Conselho Universitário (Consun) da UFMA aprovou a proposta do projeto por meio da Resolução Nº 111/2009. Ainda em 2009, a UFMA participou do Edital de Convocação Nº 09 de 29 de abril de 2009 (BRASIL, 2009) do MEC, sendo por este contemplada e, lançou dois editais referentes ao Processo Seletivo Vestibular Especial do curso.

A LEdoC-UFMA começou a funcionar em 18 de outubro de 2009, no Centro de Formação do Pirapora, na rua São Carmelo, no município de São Luís — MA, com 60 discentes referentes ao primeiro seletivo, sendo 30 para cada habilitação. Sua segunda turma teve início em 2010, com 30 discentes por habilitação e ambas previram em seus seletivos a “prioridade no atendimento [docentes] dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sem licenciatura, que trabalham em escolas no campo”(LORENZONI, 2013).

Diferente do cenário encontrado em outras LEdoCs, na UFMA não houve resistência da Reitoria e/ou Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). O Coordenador, José de Ribamar Sá Silva, conta que:

[...] no caso da UFMA [...] naquele momento tivemos logo a receptividade do pró-reitor e, também conversamos com o reitor e ele disponibilizou o que foi possível disponibilizar.

O processo correu normalmente nas instâncias deliberativas [...] da UFMA, e o relator do processo de criação do curso, embora não fosse uma pessoa que tivesse vínculo com a área do campo, foi uma pessoa que se sensibilizou com a importância do projeto, e fez um parecer favorável, de modo que foi criado o projeto oficialmente através de uma resolução do Conselho Universitário (SÁ SILVA, Entrevista, 2019).

Apesar da ausência de resistência à implantação do curso por parte da universidade, os desafios vieram ao longo de seu funcionamento. Um dos desafios enfrentados dentro da UFMA, foi a execução do curso em regime de alternância de tempos e espaços, ou seja, a alternância entre a realização do Tempo Universidade e o Tempo Escola-Comunidade. Segundo Sá Silva (Entrevista, 2019), por causa de sua estrutura administrativa, a instituição não conseguia se adequar ao “novo” sistema de funcionamento proposto pelo curso, por isso, adaptações em termos do Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (Sigaa) tiveram que ser realizadas para a manutenção de seu funcionamento.

Ainda de acordo com Sá Silva (Entrevista, 2019), além dessa questão, havia outras adversidades enfrentadas, relacionadas à própria execução do curso, decorrentes da insuficiência do recurso disponibilizado pelo MEC e atraso no seu recebimento. Dentre tais adversidades, Sá Silva (Entrevista, 2019) cita as instalações

inadequadas e a demora nas licitações, o que, por vezes, implicou em etapas muito longas, desencadeando problemas de convivência, entre outros.

Esses problemas encontraram uma equipe empenhada e uma rede de colaboração entre pessoas (CAVALCANTI, Entrevista, 2019; SÁ SILVA, Entrevista, 2019). Isso permitiu que o curso se mantivesse em funcionamento e viabilizou a formação de um quantitativo significativo de docentes que, hoje, atuam no campo atendendo às necessidades das regiões das quais outrora se deslocavam deixando trabalho, família e terra em busca de uma formação superior voltada e pensada para os povos do campo (SÁ SILVA, Entrevista, 2019).

Outro desafio, indicado pelo primeiro coordenador do curso José de Ribamar Sá Silva (Entrevista, 2019), foi a própria formação por área do conhecimento. Desafio esse, enfrentado pelo curso até os dias atuais. Segundo Sá Silva (Entrevista, 2019), na época da construção da primeira versão do PPP, ponderou-se a discussão existente quanto ao modelo de organização da matriz das LEdoC e a experiência de algumas universidades que enveredaram pelo caminho de uma matriz organizada por eixos temáticos. No entanto, devido à experiência incipiente da UFMA, optou-se por manter a estrutura curricular tradicional e disciplinar. E, apesar das discussões e de alguns avanços na busca por um trabalho interdisciplinar, a formação posta pelo PPP do curso ainda é tema de debate e reflexões, constituindo-se em um desafio permanente.

Em 2012, o Projeto Político Pedagógico do Curso da UFMA foi selecionado no Edital N° XXX/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de.. de .. de 2012 (BRASIL, 2012) que visava à institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A participação da UFMA nesse edital revela-se como marco na política educacional voltada para os povos do campo no estado do Maranhão, pois é a partir do referido edital que o curso deixa de ser programa especial e passa a constituir-se como curso regular da universidade, o que lhe permitiu possuir corpo docente próprio e concursado e ampliou o acesso discente a programas e auxílios estudantis.

No período de institucionalização do curso, segundo o então coordenador, o docente José de Ribamar Sá Silva (Entrevista, 2019), surgiu a discussão quanto à ênfase/habilitação em “Ciências da Natureza e Matemática” (CNM). Essa discussão foi estimulada por um debate, já existente âmbito nacional, quanto à necessidade de uma formação específica para a Matemática. No entanto, a UFMA manteve a

habilitação em CNM, pois o grupo de docentes⁷ envolvidos na construção do PPP entendeu que:

[...] quando você vai fazer qualquer cálculo de física ou de química você precisa ter uma sólida formação Matemática, se você faz essa formação junto, faz formação na área de conhecimento, isso é muito bom para todas as disciplinas, tanto para a Matemática quanto para as demais. [...] o volume do conteúdo que é dado numa formação de licenciatura em Matemática na universidade não precisa ser todo trabalhado na formação por área de conhecimento, temos que considerar que esses discentes serão docentes [...] das séries finais do ensino fundamental e depois vão ser docentes do ensino médio [logo] bastava que [se] fizesse, com o devido cuidado, uma escolha de quais os conteúdos seriam mais necessários para a educação do campo até o ensino médio [...] (SÁ SILVA, Entrevista, 2019).

A LEdoC — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA iniciou suas atividades acadêmicas, como curso regular, em janeiro de 2015, com funcionamento no Centro de Ciências de Bacabal (CCBa), na cidade de Bacabal, no Maranhão. E, atualmente, em 2022, possui 12 turmas em andamento, com discentes oriundos de 48 municípios distintos, totalizando 311 discentes, sendo que a primeira turma está em fase de produção e defesa de TCC e as duas turmas mais recentes tiveram seu ingresso em 2020/1.

4 A Organização Curricular da LEdoC-CNM da UFMA

A Licenciatura em Educação do Campo da UFMA habilita os discentes para a docência nas disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico.

A matriz curricular do curso prevê 4545 horas de carga horária total. Essa carga horária deve ser cumprida ao longo de oito períodos (quatro anos), e, em média, há a oferta de nove componentes curriculares por período (Quadro 1).

Quadro 1: Informações Gerais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Instituição	Início de Funcionamento	Currículo em Vigência	Carga Horária Total cadastrada no e-MEC	Duração do Curso	Vagas anuais autorizadas
UFMA	14/04/2009	2014	4545 horas	4 anos	30

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UFMA, 2014) e o Cadastro e-MEC (BRASIL, 2022).

⁷ Os entrevistados José de Ribamar Sá Silva e a Cacilda Rodrigues Cavalcanti informaram que mais de 50 docentes ligados à UEMA e à UFMA participaram da construção do PPP do curso, com maiores contribuições nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática advindas da UFMA.

Ao compararmos a carga horária total do curso com as demais LEdoCs — Ciências da Natureza e Matemática, que constam no Cadastro e-MEC (BRASIL, 2022) como ativas, é possível identificar que a LEdoC da UFMA possui uma carga horária total superior (Quadro 2). Como justificativa para essa carga horária superior, o PPP indica a necessidade de uma “formação ampliada” (UFMA, 2014, p.12), no entanto, não a discrimina.

Quadro 2: Informações Gerais dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza com cadastro ativo na Base de Dados do Cadastro e-MEC.

Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Carga Horária Total	3255 horas	3045 horas	4545 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UFMA, 2014) e o Cadastro e-MEC (BRASIL, 2022).

De acordo com esse documento, tal necessidade decorre tanto do déficit educacional existente no estado, quanto da própria organização curricular por área do conhecimento. Além disso, o PPP aponta que essa maior carga horária permite que a matriz curricular contemple, ao mesmo tempo, “os conteúdos dos cursos convencionais e a formação específica para o campo” (UFMA, 2014, p. 27), fator este que permite maior abrangência da área de atuação desses futuros educadores, estendendo-a às escolas localizadas na zona urbana.

Os componentes curriculares obrigatórios encontram-se organizados em três núcleos. Tais núcleos apresentam-se subdivididos em: a) eixos, quando compõem o Núcleo Básico; b) grupos de componentes curriculares por tipo, como no Núcleo de Estudos Específicos em Ciências da Natureza e Matemática; ou ainda, c) nos próprios componentes curriculares que os constituem, como no caso do Núcleo de Atividades Complementares (Quadro 3).

Quadro 3: Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática da UFMA.

Núcleos		Eixos / Grupo / Componentes Curriculares
Núcleo Básico (2040 horas)	EIXOS	Estudos De Formação Geral (1080 Horas)
		Fundamentos Da Formação De Educadoras E Educadores Do Campo (720 Horas)
		Organização Dos Processos Pedagógicos Na Educação Do Campo (240 Horas)

Núcleo de Estudos Específicos em Ciências da Natureza e Matemática (2235 horas)	Grupo de Componentes Curriculares	Componentes Curriculares Referentes À Área De Habilitação Do Curso (1665 Horas)
		Monografia (120 Horas)
		Estágios (450 Horas)
Núcleo de Atividades Complementares (180 horas)	Componentes Curriculares	Seminário De Pesquisa I (15 Horas)
		Seminário de Pesquisa II (30 horas)
		Seminário de Pesquisa III (45 horas)
		Seminários de Práticas Pedagógicas Inovadoras (30 horas)
		Cursos Complementares (60 horas)
Carga Horária Total		4455 horas ⁸

Fonte: Adaptado do PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA (2014).

Já os tempos educativos são organizados em regime de alternância entre o Tempo-Universidade, que corresponde ao “tempo de estudo presencial intensivo em que os alunos permanecem no campus universitário” (UFMA, 2014, p. 21) e, o Tempo Escola-Comunidade, que “compreende o tempo de estudo, pesquisa e práticas pedagógicas orientadas, desenvolvidas nas escolas e demais espaços educativos existentes nas comunidades, entre uma etapa e outra do Tempo-Universidade” (UFMA, 2014, p. 21).

No que se refere às práticas de ensino como componente curricular, a resolução que rege o PPP corresponde à Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002c). Tal resolução inseriu 400 horas de práticas nos Cursos de Formação Inicial de Professores. E, apesar dos pareceres CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2002b) indicarem a materialização dessas 400 horas de práticas nos PPP como componente curricular, isso não ocorre no PPP da LEdoC-Ciências da Natureza e Matemática, da UFMA. Essas horas encontram-se, no entanto, integradas à matriz do curso, distribuídas em atividades diversas que compõem diferentes componentes curriculares (UFMA, 2014). Além disso, natureza de tais atividades não se encontra discriminada no PPP.

Excetuando-se os componentes referentes ao Núcleo de Atividades

⁸ Devido às divergências encontradas nos dados obtidos via Cadastro e-MEC, Matriz Curricular e PPP do Curso, optamos por utilizar o somatório detalhado encontrado nesse último documento.

Complementares, Monografia e Estágios, os demais 72 componentes curriculares ofertados no formato de disciplina, possuem 25% de sua carga horária correspondente ao Tempo Escola-Comunidade. A exceção, neste caso, encontra-se na disciplina de História da Química, que possui 30 horas de carga horária total concentradas no Tempo Universidade.

O fato de, praticamente, todos os componentes curriculares possuírem 25% de sua carga horária total alocadas no Tempo Comunidade permite que esses estejam em consonância com um dos objetivos específicos do curso, o de construir “por meio da ação integrada escola e comunidade, novas vivências educativas em sala de aula, fortalecendo o papel da escola e da cultura do campo” (UFMA, 2014, p. 20). Além disso, coaduna com o fato da relação dialógica entre teoria e prática se constituir como um princípio articulador do curso devendo, assim, permeá-lo do início ao fim, integrando saberes e espaço-tempos diversos.

Quanto ao estágio obrigatório, as 450 horas previstas no PPP do curso, encontram-se distribuídas em três componentes curriculares: Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental (180 horas), Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico (180 horas), e Estágio em Educação Popular no Campo (90 horas). Os dois primeiros estágios referem-se diretamente ao exercício da docência em escolas do campo, cujas áreas de conhecimento, objeto dessa docência, devem ser definidas no Plano de Atividades do Estágio. Já o Estágio em Educação Popular, difere desses dois, pois corresponde às atividades de natureza diversa relacionadas à gestão de processos educativos escolares e comunitários “que contribuam para a transformação da escola do campo e fortalecimento de entidades e movimentos sociais do campo” (UFMA, 2014, p.101), podendo ser desenvolvido em associações, movimentos sociais, cooperativas, sindicatos, dentre outras instituições, que não necessariamente, escolas do campo.

Por fim, é necessário destacar que, diferentemente do que ocorre, majoritariamente, nas licenciaturas disciplinares e nas próprias LEdoCs, como posto por Medeiros, Amorim e Carvalho (2020), não há na matriz superposição dos componentes curriculares da área específica de Ciências da Natureza e Matemática sobre os componentes pedagógicos da área de Ciências Humanas e de formação geral. Tais componentes, correspondem, respectivamente, a uma porcentagem de 37,37%, e 45,79%, em relação à carga horária total.

5 Educação, Formação Docente e Alternância: articulações entre princípios orientadores do currículo

Nesta seção, apresentamos de forma resumida, as três categorias construídas que expressam os princípios orientadores do currículo que emergem da análise do PPP: 1) *Educação como ato político de transformação social*; 2) *Formação docente numa perspectiva emancipatória*; e, 3) *Alternância como espaço de ação-reflexão-ação*, buscando dialogar com as seções anteriores.

A primeira categoria, *Educação como ato político de transformação social*, diz respeito à concepção de educação que orienta a formação docente proposta. No texto do PPP, a educação é tida como um processo, um fazer cultural, que visa a formação integral dos sujeitos. Um fazer cultural capaz de provocar/contribuir com transformações sociais que vão desde a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos até uma estrutura social mais ampla da qual fazem parte. Nesse sentido, o curso é tido em sua dualidade, pois, ao mesmo tempo em que faz parte dessa transformação, busca fomentá-la.

Ao longo do texto, é possível compreender esse ato político como uma conduta:

[...] capaz de despertar o gosto pela liberdade, a solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário [traduzido] em uma postura a favor da liberdade, da justiça, de ética e do bem comum (GHEDIN, 2012 p. 37).

Sendo ainda, o ser humano um ser social, histórico, biológico, psíquico, afetivo e racional (FREIRE, 2011; MORIN, 2000) e, a educação uma atividade especificamente humana, esta é “gnosiológica [e] diretiva, por isso política” (FREIRE, 2011, p. 68). Por ser político, o ato educacional não pode ser neutro e exige do professor tomada de consciência e de decisão. Tal posicionamento, envolve desde as bases teóricas epistemológicas que fundamentam sua prática, perpassando pela consciência das ideologias presentes no ambiente escolar, ao testemunho ético ao ensinar, ou seja, à “coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2011, p. 101).

Já o termo *transformar* complementa a ideia de educação como ato político, pois carrega consigo uma intencionalidade: a de *mudar a forma* daquilo que não condiz com os princípios de liberdade, justiça, ética e da busca pelo bem comum. De

converter, alterar, tornar diferente a realidade vivenciada pelos povos no campo, caracterizada pelo atraso educacional e desigualdade social, pois “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2011, p. 68).

Nesse âmbito, o PPP defende, ainda, como espaços formativos e/ou educativos que podem possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, não somente a escola, mas também as organizações populares e sindicais, os movimentos sociais e a comunidade como um todo, na qual os sujeitos desse processo encontram-se inseridos. Essa concepção permite uma compreensão mais abrangente de educação e de atuação desses educadores em suas comunidades. Tal compreensão é marcada ao longo do texto do PPP e materializada nos componentes curriculares que compõem a matriz, a saber: Metodologias de Trabalho com Educação Popular, com 45 horas, e o Estágio em Educação Popular, com 90 horas.

Além disso, o PPP, ao definir objetivos e/ou características da Licenciatura ofertada, reforça a conexão requerida entre a formação posta e a busca pela transformação social. O fato dessa formação perseguir uma formação integral (política, técnica e humana), multidisciplinar e crítica, que contribua com essa transformação, ou seja, que contribua com esse projeto político e social, em especial, da realidade em que vivem seus sujeitos, aponta, assim, para uma perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, o documento apresenta sua íntima relação com os preceitos da Educação do Campo já estabelecidos na época de sua construção. Além disso, traz a visão dos movimentos sociais e demais entidades que participaram de sua estruturação na busca pela materialização de uma educação contra hegemônica.

O documento compreende, ainda, tal formação como um movimento dialético entre teoria e prática. Um processo de ação-reflexão-ação que articula diferentes espaços formativos e que considera como ponto de partida e de chegada a realidade desses sujeitos, ou seja, a vivência do campesinato maranhense. Desse modo, busca-se uma formação docente capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática, na contramão da política de formação para professores que tem sido desenvolvida no Brasil, caracterizada por sua fragmentação e seu âmbito utilitarista (NASCIMENTO e SANTIAGO, 2012).

Assim, tal compreensão nos levou a definir como segundo princípio orientador que se evidencia no PPP, a *formação docente numa perspectiva emancipatória*. Essa

perspectiva representa uma formação com viés crítico construída num “contexto de reflexividade que incentiva [docentes em formação] a questionarem suas ideias e concepções de sociedade, de escola e de ensino e as relações cotidianamente estabelecidas entre essas dimensões” (MARTINS, J., 2016, p. 80). Nesse sentido, uma formação emancipatória direciona aqueles que dela fazem parte à construção de um novo olhar sobre o contexto político e social no qual se encontram inseridos, o que lhes permite descortinar o véu que repousa sobre a situação de oprimido/opressor, dando assim, o primeiro passo no engajamento na luta por libertar-se (FREIRE, 2022).

Aqui, emancipar significa soltar as mãos, libertar-se das amarras impostas pelas heranças colonialistas, pela ideologia do “Jeca Tatu” (MARTINS, F., 2019) e pela lógica mercadológica do capitalismo. Significa evitar/impedir que um único discurso, o dos que detêm o poder, seja local de certeza e aprovação (ALMEIDA e RODRIGUES, 2019). Significa ser capaz de refletir e criticar, para então ser capaz de transformar a realidade na qual esses sujeitos encontram-se inseridos.

Tal formação, no entanto, só ocorre a partir da compreensão e concretização de um ato educacional político e dialógico (FREIRE, 2011, 2022), o que nos leva ao terceiro princípio orientador que se evidencia no PPP: *Alternância como espaço de ação-reflexão-ação*. Esse princípio orientador traz a alternância para além de um modo de organização curricular, configurando-a como espaço de articulação entre teoria e prática. Um movimento de ação-reflexão-ação, que permeia todo o curso, buscando fomentar momentos de formação política, técnica e humana de modo contextualizado a realidade dos educandos.

A alternância estabelece, assim, uma relação entre o meio em que esses docentes em formação encontram-se inseridos (família, comunidade e demais locais de atuação) e a universidade, sendo esta última, “local privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas [advindos de suas realidades], receptora [e] propulsora da ação refletida” (MARTINS, F., 2019, p. 44). Esse último princípio se entrelaça aos dois anteriores de modo que, ao longo do texto e na própria constituição da matriz curricular há um indicativo de que estes se retroalimentam.

A Educação como ato político e de transformação social, tanto embasa quanto constitui-se como objetivo da formação docente ofertada. Formação essa que, ao tomar a vivência desses sujeitos como ponto de partida e chegada, concretizada na alternância, envolve saberes distintos e instiga uma visão crítica de suas realidades.

À vista disso, provoca e dá subsídios a uma necessidade formativa e organizativa das famílias e grupos sociais de origem desses docentes em formação.

Como afirma Santos, S. (2019), a formação por alternância não situa o conhecimento científico como única forma de conhecer, ou único método que possibilita o contato com determinado objeto, mas “pode se colocar como um instrumento que provoca mudanças internas e externas”, subvertendo a lógica tradicional vivenciada na academia ao “conceder *status* de acadêmico aos conhecimentos que emergem do chão do povo camponês” (SANTOS, S., 2019, p.267)

Dessa forma, o Tempo Escola-Comunidade, em consonância com o trabalho teórico-prático desenvolvido durante o Tempo Universidade, corresponde a um espaço-tempo educativo no qual busca-se desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de caráter prático. Tais atividades devem ser construídas a partir das problemáticas vivenciadas nas comunidades e demais espaços de origem dos educandos, estruturando o exercício de ação-reflexão-ação que atravessa o currículo proposto.

Essa compreensão de alternância dá indicativos de que a epistemologia que fundamenta o currículo proposto corresponde a uma epistemologia da *práxis*. Epistemologia essa que toma a *práxis* por “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão [...] uma ação final que traz em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2012, p. 35).

Compreendemos que a defesa de uma educação como ato político de transformação social e a busca por uma formação docente integral que articule teoria e prática, considerado o contexto no qual vivem os sujeitos dessa formação, circunscreve a proposta do curso na perspectiva da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014; FONSÊCA, 2008). No entanto, concordamos com Fonseca e Santos (2021), ao afirmarem que os cursos de licenciatura possuem em seus currículos uma presença híbrida, com maior ou menor grau dos modelos de formação docente (racionalidade técnica, prática e crítica) e que, portanto, não se deve reduzir/descartar a necessidade de tais cursos explicitarem em seus projetos pedagógicos o viés que sustenta sua organização curricular e ações de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é preciso ficar atento ao fato de que, no texto do PPP, tal perspectiva de formação docente só pode ser compreendida a partir de uma

interpretação do leitor, pois essa não se encontra de forma explícita no documento. Em adição a essa questão, a concepção de formação e/ou organização curricular por área do conhecimento também exige atenção. A inexistência de sua discussão no documento em foco, expõe uma carência já apontada por Medeiros, Amorim e Carvalho (2020) ao analisarem o currículo das LEdoCs da região nordeste. Ao mesmo tempo, retoma questões discutidas durante a construção do currículo quando, por exemplo, optou-se pela organização disciplinar e pela formação em CNM ao invés de formações específicas para Ciências da Natureza e para Matemática, o que reforça a demanda por sua discussão.

Os povos do campo “experimentam uma diversidade cultural como de espaços naturais que ocupam e que são responsáveis pela produção de saberes situados que devem ser compartilhados na vivência de suas famílias, comunidades, organizações sociais, escola e universidade” (SILVA e LOPES, 2020, p. 222). Isso exige que a discussão sobre a concepção de ciência assumida, tanto esteja explícita na proposta pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, quanto faça parte da formação em si, sobretudo nas LEdoCs que ofertam formação na área de Ciências da Natureza e/ou Matemática. Nessa perspectiva, uma concepção de conhecimento que depende do contexto, sendo, ao mesmo tempo, local e total (MORIN, 2000), e de uma realidade multidisciplinar, transversal e multidimensional, não compartimentada (SANTOS, B., 2008), também precisa compor o currículo e ser problematizada na formação desses Educadores.

Quanto a essa questão, o texto do PPP apresenta uma concepção de ciência como um sistema complexo que abarca saberes distintos, tradicionais e científicos (UFMA, 2014). No entanto, não articula tal concepção com a formação para docência na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Já, quando olhamos para o termo interdisciplinar, ou seja, sua localização e significação no texto do PPP, percebemos que seu lugar na formação proposta não está claro. Sua presença indica uma compreensão de sua relevância, no entanto, sua significação aponta para um processo em construção, o que exige ampliação do debate.

O termo interdisciplinaridade surge, de forma explícita, em dois momentos. O primeiro, no qual defende-se que o trabalho pedagógico deve contemplar a comunicação entre saberes científicos e populares, com intuito de fomentar a

interdisciplinaridade e a contextualização (UFMA, 2014). O segundo, em que se figura como uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o estágio, a saber: “desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar, dinâmica e criativa” (UFMA, 2014, p. 39).

O debate sobre o trabalho pedagógico interdisciplinar não ultrapassa tais menções e o texto não nos fornece elementos que permitam compreender como isso será operacionalizado no curso, nem a partir de quais experiências esses educandos serão capazes de desenvolver atividades interdisciplinares em seus estágios, ou ainda, o porquê tais habilidades não compõem também o perfil dos egressos.

Dessa forma, as três categorias apresentadas dão ênfase a aspectos relevantes da formação de educadores do campo, ao mesmo tempo que suscitam questionamentos como: qual o lugar da interdisciplinaridade em uma formação docente multidisciplinar? E, o que caracteriza ou constitui a proposta curricular do curso como uma formação por área do conhecimento?

6 Considerações Finais

Orientadas pela interrogação “*Quais princípios orientadores do currículo se evidenciam no PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática da UFMA?*”, apresentamos, inicialmente, o histórico e a organização curricular do curso, intencionando trazer o contexto no qual a LEdoC em foco encontra-se inserida, bem como sua lógica de funcionamento.

Posteriormente, por meio de uma análise hermenêutica do texto do PPP da LEdoC – Ciências da Natureza e Matemática da UFMA, fundamentada nas ideias de Paul Ricoeur (1987, 2010) e Terra (2007), construímos e apresentamos três categorias 1) *Educação como ato político de transformação social*; 2) *Formação docente numa perspectiva emancipatória*; e, 3) *Alternância como espaço de ação-reflexão-ação*, apresentando-as na seção 4 deste artigo de modo inter e intraconectado.

Tanto o histórico de criação e de funcionamento do curso, quanto sua organização curricular e as categorias que revelaram os princípios orientadores do currículo, demarcam a relevância de uma Educação do Campo pensada no e para o campo. Uma educação que toma como contexto a vivência desses sujeitos e articula saberes científicos e tradicionais e, assim, provê subsídios para formação e

organização política desses povos, no intuito de que estes possuam as ferramentas necessárias para transformar a realidade em que vivem e a sociedade de um modo mais amplo.

A análise hermenêutica empreendida não só apresenta os princípios orientadores do currículo que se mostram no PPP, como fornece indicativos da necessidade de promover: discussões acerca da compreensão de formação por área do conhecimento, interdisciplinaridade e formação docente multidisciplinar bem como suas articulações; explicitação do modelo de racionalidade de formação docente que embasa a proposta; evidenciação da concepção de ciência e conhecimento e sua presença nas ementas bem como revela a necessidade de investigações que busquem compreender como se mostram as formas de transpor ou minimizar as limitações encontradas no documento, que são possivelmente desenvolvidas por docentes e discentes na vivência do curso.

Esperamos, dessa forma, instigar discussões sobre as licenciaturas em Educação do Campo que formam para a docência em Ciências da Natureza e Matemática, principalmente no que se refere à significação e concretização de uma formação por área do conhecimento e da interdisciplinaridade no currículo dos referidos cursos.

Agradecimentos

Agradecemos aos docentes que concederam as entrevistas e permitiram a utilização de seus nomes e dados fornecidos e, à FAPEMA, pelo financiamento das pesquisas envolvidas na construção deste artigo, no número dos processos UNIVERSAL-01418/18 e BD-02642/21.

Referências

ALMEIDA, V.; RODRIGUES, F. J. S. Freire, Educação do Campo e Currículo: Um pensar acerca da formação por alternância. In: FOERSTE, E. et al. (Org.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em Terras Brasileiras, Memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019, p. 95-106.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidade de análise. In: BICUDO, M.A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 41-52.

BICUDO, M. A. V.; MOCROSKY, L. F.; BAUMANN, A. P. P. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. In: BICUDO, M.A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 121-150.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2022. Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 29 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 2, de 23 de abril de 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção Nº XXX/2012 — SESU/SETEC/SECADI/MEC de.. de .. de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de jan. de 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de jan. de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 4 de mar. de 2002c.

BORGES, H. S.; SILVA, H. B. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 207-236.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

CAVALCANTI, C. R. O Movimento pela Educação do Campo e os Desafios da Construção de uma Política Pública de Educação do Campo no Maranhão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, 2009, São Luís. **Anais**

da 4ª JOINPP: Neoliberalismo e lutas sociais - perspectivas para políticas públicas. São Luís: UFMA, 2009, p. 1-9.

DALMOLIN, A. M. T. **À sombra deste jacarandá: articulações entre ciências da natureza e educação do campo na formação docente.** 2020. 263f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) — Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 34-42, jun. 2014.

ESPOSITO, V. H. C. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de Pesquisa. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque fenomenológico.** Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 81–93.

FONSÊCA, F. N. **Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB.** 2008. 175f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

FONSECA, C. V.; SANTOS, F. M. T dos. Aspectos formativos de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo / Ciências da Natureza. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 170-193, ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GHEDIN, E. Perspectivas sobre a identidade do Educador do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 25-62.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, A. A. A.; DIAS, A. C.; CAMARGOS, O. P. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Formação de formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 42-63.

LORENZONI, I. **Professores de escolas rurais terão curso de licenciatura.** 2013. Homepage. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18753-professores-de-escolas-rurais-terao-curso-de-licenciatura>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MARTINS, J. de A. P. **Educação ambiental crítica e formação continuada de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa.** 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências Humanas.

Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

MARTINS, F. C. Pedagogia da Alternância - Uma possibilidade formativa cidadã. In: FOERSTE, E. et al. (Org.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em Terras Brasileiras**, Memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019, p. 39-48.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, J. L.; CARVALHO, S. M. G. Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-22, abr. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, R.P.; SANTIAGO, R. A. Produção do conhecimento científico e formação de professores: uma análise do processo e suas perspectivas. **REnCiMa**, v. 3, n. 3, p. 369-376, out. 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa I: a Intriga e a Narrativa Histórica**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação — O Discurso e o excesso de Significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, P. Da hermenêutica dos textos à hermenêutica da ação. In: **DO TEXTO À AÇÃO: Ensaio de Hermenêutica II**. Porto, Portugal: Rés, 1989, p. 139-213.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, S. P. Implicações da Pedagogia da Alternância na Formação de Professores: uma análise integrativa no nível superior. In: FOERSTE, E. et al. (Org.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em Terras Brasileiras**, Memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019, p. 259-278.

SILVA, A. L. dos S.; LOPES, S. G. Contribuições do estudo do meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido Piauiense. **REnCiMa**, v. 11, n. 07, p. 220–236, out. 2020.

TERRA, M. G. **Significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Enfermagem) — Centro de Ciências da Saúde. Universidade de Santa Catarina. Florianópolis.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática**. São Luís: UFMA, 2014.