

# Um estudo das matrizes curriculares de três cursos de Licenciatura em Educação do Campo<sup>1</sup>

Aldinete Silvino de Lima

Iranete Maria da Silva Lima

## Introdução

Diversas instituições e organizações do campo, ou que nele atuam, se aliaram aos movimentos sociais do campo para pautar o *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* (MUNARIM, 2008), que culminou em 2010 com a criação do *Fórum Nacional de Educação do Campo* (FONEC). Entre as proposições deste Fórum estão a luta pela terra e por uma educação de qualidade socialmente referenciada, visando transformar os projetos de campo e de sociedade ainda vigentes no país.

No âmbito deste movimento foram pensados os primeiros cursos superiores para a população camponesa, criados no quadro do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (Pronea) instituído pela Portaria nº 10 de 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Os cursos eram ofertados

---

<sup>1</sup> Este capítulo é uma versão atualizada da comunicação científica publicada pelas autoras nos Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII Enem (LIMA; LIMA, 2019).

pelas universidades em parceria com os movimentos sociais do campo e contemplavam as áreas de Agronomia com ênfase na Agroecologia, na Pedagogia da Terra, na Pedagogia das Águas e na Pedagogia do Campo.

Com base nessa experiência, em 2007 foi implementado o projeto piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)<sup>2</sup> nas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). O êxito inquestionável deste projeto motivou o Ministério da Educação (MEC) a publicar três chamadas públicas (BRASIL, 2008, 2009, 2012) para a implantação de cursos em instituições públicas de ensino superior, com o apoio do *Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo* (Procampo). De acordo com Leal *et al.* (2019), há quarenta e quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados por trinta e três instituições de ensino superior (vinte e nove universidades públicas federais e quatro Institutos Federais) sediadas em dezenove estados das cinco regiões do país.

A implantação desses cursos vem, paulatinamente, influenciando a realização de pesquisas sobre a formação de professores nas LEDOC em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Matemática que é nosso foco de interesse neste capítulo.

Em Lima e Lima (2017) publicamos um estudo bibliográfico que realizamos com o objetivo de mapear os trabalhos publicados sobre esta temática. O corpus analisado foi construído das pu-

---

2 Optamos por utilizar a sigla LEDOC para nos referir à “Licenciatura em Educação do Campo”, embora reconhecendo que siglas como LECAMPO e LeduCampo também são utilizadas com esta finalidade.

blições de quatro edições do Encontro Nacional de Educação Matemática (Enem) e de publicações do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2007 a 2016. Para delimitar esse período de tempo consideramos, de uma parte, a implementação do projeto piloto da LEDOC em 2007 e, de outra, o ano de realização da última edição do Enem naquele momento.

Na realização do estudo optamos por retomar os resultados da pesquisa de Barbosa *et al.* (2013) que contemplou as edições do Enem de 2007 (IX Enem) e 2010 (X Enem). Os autores identificaram dez publicações que articulam a Educação Matemática e a Educação do Campo. Porém, nenhum deles aborda a formação de professores de Matemática nas Licenciaturas em Educação do Campo, resultado esperado pelo fato de esses cursos não terem sido ainda implementados.

Nas duas edições do Enem que analisamos, identificamos seis trabalhos e três publicados no Catálogo da Capes. Os resultados desses trabalhos colocam em evidência, por um lado, alguns desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na implementação de propostas curriculares que busquem articular a Matemática com as dimensões políticas e sociais da Educação do Campo. E, por outro lado, apontam para o fortalecimento da relação entre teoria e prática, e entre universidade, escola e movimentos sociais. O estabelecimento dessas relações foram favorecidas, em grande parte, pelo fato de os cursos serem organizados na perspectiva da Pedagogia de Alternância (GIMONET, 2007) que contempla dois tempos e espaços formativos: *tempo universidade*, dedicado à oferta de componentes curriculares nas universidades, e *tempo comunidade*, vivenciado pelos estudantes nas suas comu-

nidades com acompanhamento dos professores formadores, por meio de planos de estudo e de ações desenvolvidas em estreita relação com o tempo universidade. A vivência destes dois tempos formativos constituem o ciclo de saberes.

Imersa neste contexto, a tese de Lima (2018) objetivou compreender as relações que se constituem entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural do campesinato<sup>3</sup> na formação de professores de Matemática em cursos de LÉDOC. Os resultados preliminares da análise documental que integra a tese foram publicados nos Anais do *XII e do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática* (LIMA; LIMA, 2016, 2019). A publicação de 2016 tem a sua ênfase nos elementos característicos das formações matemática, pedagógica e sociopolítica presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de LÉDOC oferecidos pelas Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UNB). A publicação de 2019, cuja versão atualizada apresentamos neste capítulo, é dedicada às matrizes curriculares que integram os Projetos Político-pedagógicos destes cursos.

Trazemos, inicialmente, uma breve reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo e, em seguida, buscamos evidenciar elementos que relacionam a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo. Após, apresentamos os procedimentos metodológicos adotado na análise documental e os principais dados da pesquisa.

---

3 O campesinato é, conceitualmente, um conjunto de famílias camponesas que convivem em territórios que se caracterizam pela maneira de fazer a agricultura para garantir a reprodução social da família e a utilização dos recursos da natureza sem a exploração ambiental.

## A Licenciatura em Educação do Campo

Nos dois primeiros editais lançados pelo Ministério de Educação para a implantação da Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2008, 2009), a área de Matemática estava integrada às Ciências da Natureza. Porém, as características próprias de cada uma destas áreas do conhecimento nutriram o debate entre professores e pesquisadores sobre como elas deveriam ser trabalhadas no processo de formação de professores do campo. O amadurecimento do debate apontou para a necessidade de se trabalhar os conteúdos destas áreas de maneira autônoma, sem, contudo, ignorar as relações que há entre elas e com as demais áreas da formação. Assim, o Edital nº 02 publicado em 31 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) determina a organização dos cursos em cinco áreas: Ciências Humanas; Ciências Agrárias; Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática.

Como acentua Molina (2017), espera-se que as matrizes curriculares dos cursos de LEDOC incluam os princípios da Educação do Campo para serem trabalhados nos processos formativos e que, em acordo com a legislação vigente, na qual se inclui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada* (BRASIL, 2015), busquem garantir a formação Matemática dos futuros professores. A autora (Ibid., p. 592) ressalta que “a matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores [...]”.

Para alcançar tal intento, os cursos de LEDOC trazem uma característica peculiar que se caracteriza, conforme já nos referi-

mos (LIMA; LIMA, 2017), pela organização dos tempos e espaços formativos em alternância. De fato, essa organização possibilita, de maneira mais eficaz, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos acadêmicos e os que são próprios das realidades dos sujeitos educativos.

Para abordar este aspecto da temática, nos ancoramos nos domínios da Educação Matemática Crítica (EMC) e da Educação do Campo, que abordamos na próxima seção.

### Educação Matemática Crítica e a relação com a Educação do Campo

A EMC, como acentua Skovsmose (2007), é um campo de estudo que revela preocupações com a Matemática pura e aplicada e faz proposições para que os processos de ensino e aprendizagem sejam construídos com fins sociais. Para tanto, ela discute conceitos como diálogo, investigação e crítica, que também são próprios da Educação do Campo.

Para conceituar *diálogo*, Alrø e Skovsmose (2006) se inspiram nos estudos de Paulo Freire sobre a emancipação humana e social e consideram que “dialogar, nesse contexto, é uma forma humilde e respeitosa de cooperar com o outro numa relação de confiança mútua” (Ibid., p. 120-121). Os autores destacam oito atos dialógicos que compõem o Modelo de Cooperação Investigativa (Modelo-CI): *estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar*. De fato, quando o diálogo está no centro da aprendizagem de conteúdos matemáticos ele instiga o questionamento, a descoberta coletiva e a criticidade.

Estes atos que envolvem, pelo menos, duas pessoas em uma relação de equidade também são inerentes à Educação do Campo, quando pressupõe um processo educativo que ultrapasse os muros da escola para dialogar com o campesinato. O diálogo é fundamental na constituição da tríade: campo, educação e políticas públicas, anunciada por Caldart (2009). É também uma maneira de relacionar as atividades escolares com a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pela questão agrária e por políticas públicas para a educação.

A *investigação* emerge na EMC por meio dos *cenários para investigação* que se contrapõem ao ensino de conteúdos matemáticos baseados apenas em listas de exercícios e/ou na repetição e memorização de fórmulas. Tais cenários pressupõem a investigação como meio para aprender Matemática sem desarticulá-la das realidades educacionais e socioculturais dos estudantes. A investigação, neste contexto, se torna uma estratégia para a construção de conceitos matemáticos a partir de situações vivenciadas pelos estudantes em sociedade. Ela pode favorecer, por exemplo, o estabelecimento de relações entre os conteúdos matemáticos e a luta dos camponeses pela terra e entre estes conteúdos e a necessidade de valorização da diversidade cultural. Estas relações também são intrínsecas à Educação do Campo que tem a pesquisa como um dos princípios fundamentais, constituindo-se a partir do momento que os estudantes aceitam e assumem o papel de protagonistas de suas aprendizagens.

A *crítica* é um ato político que possibilita ao sujeito educativo analisar e interpretar a realidade e nela intervir. Ela é um convite para ele compartilhar preocupações e ideias comuns a um grupo social e assumir responsabilidades, inclusive com relação

à aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos quando se trata do contexto escolar. Skovsmose (2007) destaca diferentes tipos de preocupações que devem ser consideradas pela Educação Matemática e que não se associam apenas ao modo de ensinar e aprender conteúdos matemáticos, mas a outras questões que permeiam o ambiente escolar, como racismo, sexismo e elitismo. Para enfrentá-las é necessário que a *crítica* faça parte das concepções de ensino adotadas pelas escolas, ultrapassando o rótulo de tema transversal ou de método de ensino. A *crítica* nesta acepção está em consonância com os princípios da Educação do Campo, que a adota como instrumento de luta pela terra, por direitos sociais e pelo acesso às políticas públicas educacionais. Como afirma Molina (2015), na LEdoc a *crítica* é fundamental para o enfrentamento de situações de opressão e para transformar a escola do campo.

Assim, para realizar a análise documental que dá corpo a este capítulo utilizamos o diálogo, a investigação e a crítica como categorias analíticas com a finalidade de melhor explicitar a relação que há entre o ensino de conteúdos matemáticos e o campesinato. As escolhas metodológicas utilizadas neste estudo são apresentadas na seção que segue.

### Procedimentos metodológicos

O *corpus* do estudo documental (CELLARD, 2014) foi constituído pelas matrizes curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Matemática, implantados na UFRB, UFMG e na UNB. Estes cursos foram escolhidos com base em dois critérios: (1) o histórico



da implantação das LEDOC em instituições sediadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste e; (2) o fato de os cursos trabalharem a área de Matemática separadamente da área de Ciências da Natureza.

Considerando que a seleção dos documentos em uma pesquisa científica não é aleatória, optamos por analisar a matriz curricular do PPC dos cursos por entendermos que elas poderiam conter os elementos constitutivos das relações entre os conteúdos matemáticos e as dimensões políticas, sociais e culturais que permeiam a formação de professores de Matemática nos referidos cursos.

Como já adiantamos, para analisar as matrizes curriculares dos cursos elegemos, a priori, o *diálogo*, a *investigação* e a *crítica* como categorias analíticas. Nosso interesse por estas categorias se expressa, sobretudo, pelo fato de elas propiciarem a relação entre a Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014; ALRØ; SKOVSMOSE, 2006) e a Educação do Campo (MOLINA, 2015) e, em particular, os elementos estruturantes das LEDOC.

## O que diz a análise documental?

Iniciamos a apresentação desta análise fazendo um sobrevoo sobre a organização geral das matrizes curriculares dos três cursos.

A matriz curricular da UFRB está organizada em núcleos formativos: formação geral; formação sociopolítica; formação específica por área de conhecimento e formação pedagógica integradora. Esses núcleos são articulados e objetivam integrar os componentes curriculares, porém, os critérios adotados para compor cada um deles não estão explicitados no projeto pedagógico do curso (PPC).

A matriz curricular do curso da UFMG está organizada por temas e, segundo consta no documento, cada um deles “se desdobrará em reflexões conceituais, contextuais e metodológicas” (UFMG, 2009, p. 17). A alusão a estas reflexões, sobretudo às contextuais, dão indicativos de que as realidades dos camponeses devem ser consideradas no processo formativo. O curso prevê uma *formação específica* estruturada em três núcleos: o *Núcleo de formação na área*, que contempla os conhecimentos matemáticos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; o *Núcleo de formação em Ciência da Educação*, que articula as diferentes áreas do conhecimento; e o *Núcleo de Formação Integradora*, que “contempla conhecimentos que integram toda a formação específica na prática de ensino e na realização do estágio supervisionado” (UFMG, 2009, p. 17). Além desses, o curso também se organiza em torno dos Núcleos de *Formação complementar* e de *Formação livre*.

O curso da UNB está organizado em núcleos e eixos formativos. São três os núcleos: *Núcleo de Estudos Básicos* (NEB); *Núcleo de Estudos Específicos* (NEE) e *Núcleo de Atividades Integradoras* (NAI). O *Núcleo de Estudos Específicos* articula-se com três eixos formativos: *Docência por Área de Conhecimento*; *Gestão dos Processos Educativos Escolares* e *Gestão dos Processos na Comunidade*. A matriz curricular publicada em 2009 mostra que as áreas de Ciências da Natureza e Matemática eram trabalhadas de maneira integrada. Porém, o projeto do curso passou por reformulações e atualmente estas áreas são trabalhadas separadamente. Cabe destacar que não consideramos esta mudança na nossa pesquisa porque, na ocasião, o novo projeto ainda não havia sido divulgado.

Apresentamos, a seguir, a análise das matrizes curriculares dos três cursos.

## *O diálogo nas matrizes curriculares*

O diálogo está presente na organização curricular do curso da UFRB em diversos trechos, a exemplo do que destacamos a seguir:

Acreditamos num currículo que faça emergir os sujeitos por meio de uma ação dialógica, assim, trazemos as mandalas para representar graficamente a matriz curricular. As mandalas são aproximadas ao curso para expressar as possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre as construções no tempo-universidade e no tempo-comunidade (UFRB, PPC, 2013, p. 32-33).

Como se pode observar, a ação dialógica é explicitamente considerada no projeto, sendo a sua matriz curricular representada por mandalas que, por sua forma geométrica circular, pode possibilitar o diálogo, a troca e a interação entre os sujeitos educativos de uma maneira mais igualitária e harmoniosa na vivência dos componentes curriculares. Ela também expressa os círculos de saberes que se constituem pelos tempos universidade e comunidade e propiciam a relação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Na descrição dos grupos que constituem os temas, conteúdos, tempos e espaços formativos no projeto da UFMG também encontramos elementos do diálogo, embora de maneira implícita, a exemplo do que se lê no seguinte extrato:

O Grupo de Trabalho desenvolverá atividades relacionadas à discussão e elaboração de projetos de pesquisa e intervenção a serem desenvolvidos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade (UFMG, PPC, 2009, p. 18).

O desenvolvimento de pesquisa e de intervenção que deverão ser desenvolvidos nos diferentes tempos formativos evidenciam a possibilidade de diálogo na formação dos futuros professores. Nossa interpretação se baseia no fato de o diálogo ser um dos elementos primordiais na pesquisa em que há intervenção.

O diálogo também é previsto na matriz curricular do curso da UNB, como podemos constatar no seguinte exemplo:

Cada etapa poderá ter um foco temático ou de práticas cuja definição será uma construção processual no curso, integrando o planejamento específico da etapa: diálogo entre o Projeto Pedagógico, o processo pedagógico da turma e demandas do movimento da realidade de atuação dos estudantes (UNB, PPC, 2009, p. 25).

Ele está previsto para ocorrer de maneira processual visando atender as demandas da realidade de atuação dos licenciandos. Ainda de acordo com o documento, o *diálogo* é importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso, para uma articulação com os movimentos sociais do campo e, também, para favorecer a comunicação dos estudantes nas suas comunidades.

Estes breves elementos de análise evidenciam que o diálogo é valorizado nas matrizes curriculares dos três cursos. Porém, considerando o caráter prescritivo dos projetos, caberá aos professores formadores a tarefa de colocá-lo em prática por meio da construção de ambientes de aprendizagem, na acepção da Educação Matemática Crítica. O diálogo assim concebido poderá impulsionar o movimento que há entre as listas de exercícios, comumente trabalhadas por professores de Matemática, e os cenários para investigação, apontando caminhos para que os professores

em formação possam ensinar conteúdos matemáticos visando a transformação social.

### *A investigação nas matrizes curriculares*

Na matriz curricular da UFRB não encontramos explicitamente a prescrição da investigação no projeto do curso, contudo, há alguns elementos que parecem apontar nessa direção:

A ideia de circularidade na organização do espaço produtivo, somada a valorização dos aspectos culturais e da singularidade dos sujeitos nos aproxima de construções no campo curricular permeadas pelas perspectivas de educação Inter transcultural e interdisciplinares (UFRB, PPC, 2013, p. 32).

Nossa hipótese se ancora na escolha do curso por trabalhar na perspectiva da educação Inter transcultural. Nesse caso, a investigação poderá envolver conteúdos matemáticos associados à diversos temas relacionados ao campesinato, a exemplo da produção e uso de energias, irrigação, compostagem, princípios agroecológicos e diversidade cultural.

O viés da *investigação* é encontrado na matriz curricular do curso da UFMG quando, por exemplo, descreve o trabalho de campo que deve ser desenvolvido no seio dos núcleos formativos:

O Trabalho de Campo compreende ações relativas às visitas e excursões orientadas no Tempo Escola e aos estudos, pesquisas e intervenções desenvolvidas no Tempo Comunidade (UFMG, PCC, 2009, p. 18).

Como se pode observar, a pesquisa e a intervenção estão previstas para serem desenvolvidas no tempo comunidade. Para isto,

é necessário a construção de um planejamento coletivo, com a participação de professores e licenciados, de modo que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos contribuam para a discussão de problemas reais do campesinato e possibilitem a intervenção na realidade.

Na matriz curricular da UNB a investigação também não é explicitamente citada. No entanto, a articulação entre o tempo escola [tempo universidade] e o tempo comunidade, a exemplo da UFMG, é enfatizada, como mostra o seguinte extrato:

O processo de avaliação deverá permitir uma articulação radical entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Para tanto as atividades de Tempo Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender às especificidades da comunidade de inserção de cada educando, mas com orientação docente em Tempo Escola e acompanhamento por monitores durante o Tempo Comunidade (UNB, PPC, 2009, p. 25).

A recomendação de atender “às especificidades da comunidade de inserção de cada educando” pressupõe a necessidade de realização de investigações para melhor conhecer o campesinato local. Para que isto ocorra é vital ao professor formador e licenciandos conhecer a história, cultura, modos de vida e de produção dos sujeitos educativos das comunidades atendidas.

### *A crítica nas matrizes curriculares*

A possibilidade de realização de um trabalho crítico é percebida em algumas passagens da matriz curricular do curso da UFRB quando, por exemplo, se refere à relevância da formação sócio-

-política e lista os temas para a Educação do Campo na descrição do objetivo do Núcleo de Formação Sociopolítica:

O objetivo do núcleo é proporcionar ao graduando subsídios para construção da formação sócio-política com base nos estudos acerca das políticas educacionais através da inserção de temas para educação do campo relacionados à inclusão social, diversidade e pertencimento ao território no contexto de convivência com o semiárido (UFRB, PPC, 2009, p. 36).

A *crítica* pode se constituir no fio condutor para que este objetivo seja alcançado no processo de formação sociopolítica dos futuros professores de escolas do campo. Mas, para tanto, ela deve perpassar a formação Matemática, sociopolítica e a pedagógica que constituem os núcleos em torno dos quais o curso está organizado. Entendemos que a adoção da crítica como princípio formativo é fundamental para que os licenciandos compreendam a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e o campesinato nos quais as escolas estão inseridas.

Com relação à crítica na matriz curricular da UFMG, destacamos o seguinte trecho:

Essas propostas de trabalho serão orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo (UFMG, PPC, 2009, p. 19).

A palavra crítica não é mencionada no extrato apresentado, no entanto, ela se expressa na intenção de contribuir para a construção de uma escola do campo que responda à demanda de escolarização dos povos camponeses. Pressupomos que o atendimento às necessidades reais de uma comunidade passa necessariamente pelo exercício da crítica que, por sua vez, emergem do diálogo entre todos os sujeitos educativos.

A crítica também não é tratada explicitamente na matriz curricular do Curso da UNB. Contudo, destacamos dois objetivos do curso que apontam nessa direção:

Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental. (UNB, PCC, 2009, p. 16).

A formação de professores para atuar em escolas públicas do campo requer um conhecimento social, político e pedagógico do próprio conceito de escola do campo, além das especificidades do campesinato local. A preparação dos futuros professores com esta finalidade poderá incentivá-los a questionar os currículos atualmente prescritos e vivenciados nas escolas do campo e, por conseguinte, a elaborar propostas curriculares que contemplem os direitos dos povos camponeses. De igual modo, entendemos que não há como refletir pedagogicamente sobre “a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica” voltada para a educação básica nas escolas do campo



sem que tal reflexão esteja permeada de uma visão crítica do projeto societário hegemônico.

### À guisa de conclusão

Os resultados do estudo documental que apresentamos neste capítulo mostram que o *diálogo*, a *investigação* e a *crítica* estão presentes nas matrizes curriculares dos três cursos que investigamos, porém, na maioria das vezes, de maneira implícita. Optamos por analisar o *corpus* do estudo com base nesses conceitos por considerar que eles expressam as principais características da Educação do Campo, que são estruturantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

Quando os processos formativos são construídos e vivenciados nessa perspectiva, o estudante é convidado a refletir sobre sua formação e a encontrar vínculos concretos entre os saberes escolares ou acadêmicos com suas realidades. A reflexão, o questionamento do mundo a construção de novos conhecimentos e a intervenção na realidade passam a fazer parte da aprendizagem. Quando se trata da formação de um futuro professor, o diálogo, a investigação e a crítica potencializam a construção de uma prática docente transformadora, no sentido epistemológico, metodológico, sociocultural e político.

Finalizando o capítulo, cabe-nos ressaltar que, mesmo reconhecendo a relevância dos resultados aqui apresentados, a análise contemplou apenas as prescrições contidas nas matrizes curriculares que integram os projetos dos três cursos investigados. Nas etapas subsequentes da pesquisa realizamos entrevistas com os professores formadores destes cursos e observamos algumas de suas aulas para melhor compreender como eles trabalham os con-

teúdos matemáticos e as relações que estabelecem com as dimensões políticas sociais e culturais do campesinato. Os resultados destes estudos são objetos das publicações de Lima (2018) e Lima, Lima e Oliveira (2020).

## Referências

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Línlya Natássia Sachs Camerlengo de; CARVALHO, Diego Fogaça; ELIAS, Henrique Rizek. Educação do campo nas 10 edições do encontro nacional de educação matemática: uma retrospectiva. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI*, Curitiba, 2013. *Anais...* Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-15. Disponível em: <[www.sbem.esquirolinghost.net/anais/XIENEM/pdf/211\\_199\\_ID.pdf](http://www.sbem.esquirolinghost.net/anais/XIENEM/pdf/211_199_ID.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, p. 57-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 set. 2012. Seção 3, p. 59-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-74, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/o3.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (Trad. Ana Cristina Nasser). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAS*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEAL, Áilda Angélica Alves; DIAS, Alisson Correia; CAMARGOS, Otávio Pereira. Cartografia das licenciaturas em educação do campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 39-53. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva; OLIVEIRA, Hélia Margarida. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 22, p. 731-752, 2020. Disponível em [//doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p731-752](https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p731-752). Acesso em: janeiro de 2020.

LIMA, Aldinete Silvino de. A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo. 2018. 215f. *Tese* (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica: Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. Formação de professores de matemática na licenciatura em educação do campo: um olhar sobre as pesquisas. *REMATEC*, ano 12, n. 25, p. 54-69, mai., ago., 2017. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br>> Acesso em: janeiro 2020.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. As formações matemática, pedagógica e sociopolítica de professores em cursos de licenciatura em educação do campo. *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática*.

São Paulo: SBEM, 2016. p. I-II. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/comunicacoes-cientificas>. Acesso em: dez. 2019.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. A formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo: uma análise da matriz curricular. *Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Cuiabá: SBEM, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38. nº 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: janeiro 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Licenciatura em Educação do Campo: projeto Político-pedagógico do Curso*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, Faculdade UnB Planaltina – FUP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática*. Feira de Santana – BA: UFRB, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Educação do Campo – LeCampo*. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 2014 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).