

Territórios em disputa: (re)constituições curriculares no contexto da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza

Disputed territories: curricular (re)constitutions in the context of the Degree in Rural Education - Natural Sciences

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso

Universidade Federal de Goiás
elisandra_carneiro@ufg.br

José Firmino de Oliveira Neto

Universidade Federal de Goiás
josefirmino@ufg.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender os movimentos de (re)construção curricular desenvolvidos pelos sujeitos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Goiás, para a reestruturação do Projeto Pedagógico do curso. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, mediante um estudo de caso. Para coleta de dados utilizamos o questionário que foi disponibilizado para os professores pelo *Google Forms*, sendo os dados analisados de forma descritiva. Dessa forma, os professores participantes da pesquisa elucidam um território de formação desejoso de mudanças, em muito alinhado a nova configuração dos tempos formativos no âmbito do curso analisado, mas salientam disputas no campo das concepções educativas e a ruptura entre conhecimentos pedagógicos e específicos da formação. Além disso, percebemos que a trajetória formativa dos professores universitários pode se constituir como impulsionadora de um trabalho fragmentado ou interdisciplinar, a dependem do engajamento coletivo desses sujeitos para (re)existir com o campesinato.

Palavras chave: currículo, formação de professores(as), educação do campo, ciências da natureza.

Abstract

This work aims to understand the curricular (re)construction movements developed by the subjects of the Degree in Rural Education at the Federal University of Goiás/Câmpus Goiás, for the restructuring of the Pedagogical Project of the course. Thus, we carried out a qualitative research, through a case study. For data collection, we used the questionnaire that was made available to teachers by Google Forms, and the data were analyzed descriptively. In this way, the teachers participating in the research elucidate a training territory that is eager for changes, very much in line with the new configuration of training times within the scope of the analyzed course, but they highlight disputes in the field of educational conceptions and the rupture

between pedagogical and specific training knowledge. In addition, we perceive that the formative trajectory of university professors can constitute a stimulus for fragmented or interdisciplinary work, depending on the collective engagement of these subjects to (re)exist with the peasantry.

Key words: curriculum, teacher training, rural education, natural sciences

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surge no Brasil a partir da luta dos movimentos sociais por políticas e projetos de formação de educadores e educadoras do campo. Em agosto de 2004 ocorre no município de Luziânia (GO) a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, cujas discussões se desdobram na política nacional de Educação do Campo e Formação de Educadores.

Neste contexto, projetos piloto foram desenvolvidos na Universidade de Brasília (2007), na Universidade Federal da Bahia (2008), na Universidade Federal de Sergipe (2008) e na Universidade Federal de Minas Gerais, que tem experiência desde 2004 no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA; SÁ, 2011). A partir destas, em 2008, 2009 e 2012, o Ministério da Educação (MEC) lança editais públicos para que instituições de ensino superior ofertem cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo o país.

A oferta da formação inicial docente nos cursos de LEdoC tem como diretrizes as políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (9394/96); o Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA; a Resolução nº 2, CNE/CP de 2015, que define as 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; além da Minuta Original da Licenciatura em Educação do Campo redigida pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação em 2006.

Nesta minuta (BRASIL, 2006), a CGEC/SECADI orienta que a formação de educadores do campo deve desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar. Coerente com essa formação a organização curricular deve ser realizada em etapas presenciais em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade – Escola do Campo, possibilitando o acesso e permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo.

Os dados apresentados por Paula (2020), mostram a presença de 48 cursos ativos na Plataforma E-mec do Ministério da Educação, no ano de 2018. Este número nos fornece uma dimensão da ocupação e territorialização da LEdoC nas Instituições de Ensino Superior do país. Nessa perspectiva Paula (2020) reconhece a LEdoC como materialização de uma identidade coletiva e como o mais importante território da Educação do Campo, contudo também se apresenta como um território em constante disputa.

Dessa forma, ao longo de sua história, inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas

incidiram sobre a permanência desse espaço nas Universidades brasileiras, impactando a natureza curricular desses cursos, bem como a materialização de concepções prescritas nos diferentes Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) mediante preceitos da educação popular, com vista à transformação social dos sujeitos partícipes dos processos de formação, bem como de seus territórios.

Neste cenário da formação de educadores do campo no Brasil, a Universidade Federal de Goiás oferta, a partir do ano de 2014, a LEdoC no Câmpus de Goiás. A LEdoC/UFG-Câmpus Goiás é ofertada de forma presencial, em regime de Alternância e com habilitação na área de Ciências da Natureza. A Alternância no curso combina uma organização curricular em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC); de modo que o TU corresponde ao período em que os licenciandos estão no espaço da universidade em atividades formativas, enquanto no TC os discentes retornam para suas comunidades e escolas do campo, mantendo o vínculo com as mesmas e sendo orientados em seus estudos de formação.

No ano de 2021, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, inicia a tarefa de reestruturação do PPC com o objetivo de inserção curricular das atividades de Extensão. No bojo deste trabalho, houve a revisão e reelaboração completa do documento com vistas à reflexão e materialização de opções político-pedagógicas para a formação de educadores na área de Ciências da Natureza que contemplassem o perfil do projeto de Educação do Campo previstos nas políticas públicas brasileiras, forjado nas lutas dos movimentos sociais e contextualizado com a realidade do campesinato na região do município de Goiás.

Dado o exposto, o trabalho objetiva compreender os movimentos de (re)construção curricular desenvolvidos pelos sujeitos da LEdoC/UFG-Câmpus Goiás a partir do trabalho desenvolvido para reestruturação do PPC no transcorrer de 2022. Assim, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2012), mediante um estudo de caso. Para coleta de dados utilizamos o questionário que foi disponibilizado para os professores do referido curso pelo *Google Forms*, sendo que apenas três desses, de um quantitativo de dez, responderam as questões. Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva, mediante diálogo com uma proposta de formação de professores alinhada a perspectivas críticas de educação.

Territórios em disputa: o currículo da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil

Pensar a formação inicial de educadores do campo perpassa por refletir sobre questões como: qual conhecimento deve ser ensinado? Quais conhecimentos/saberes são necessários para a construção da identidade docente? Qual educador do campo a escola precisa? Entre outras. Todas estas questões remetem a escolhas que devem ser realizadas para alcançar as especificidades de uma formação docente no bojo de uma Educação do Campo que valorize as identidades, subjetividades e direitos do campesinato.

Dito isso, Silva (2016, p. 15) concebe que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Contudo, está seleção não é neutra, mas uma operação de poder, pois destacar uma identidade ou subjetividade como ideal implica obter hegemonia de um saber sobre outro. Portanto, para o autor pensar o currículo em uma perspectiva crítica e pós-crítica provoca conectar relações entre saber, identidade e poder.

A Educação do Campo se concentra na perspectiva de uma formação de educadores capazes de fazer e pensar criticamente a educação e a escola do campo comprometida com a realidade do

campesinato e sua relação conflituosa e de resistência, junto ao modelo do agronegócio.

A concepção de Educação do Campo que se busca enraizar através deste processo de formação de educadores é aquela que retoma sua materialidade de origem: um projeto educacional vinculado às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e voltado à construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo (CALDART, 2012, p. 141).

Nesse contexto, as escolhas curriculares para a formação de educadores do campo comprometem-se com o enfrentamento da realidade desumanizante imposta ao homem do campo construindo uma “educação libertadora” (FREIRE, 2019). Uma educação comprometida com a ruptura do modelo tradicional, alienador e com o discurso da neutralidade da prática educativa. E, que avance na opção por uma educação pautada no diálogo, na compreensão crítica da realidade do campo e em uma práxis educativa vinculada à transformação social com vistas a inserir o sujeito camponês no seu direito à vida, à terra, à cultura e à cidadania (CARDOSO, 2020).

O compromisso com a Educação do Campo orienta uma escola do campo voltada ao conhecimento da realidade em seus determinantes políticos, econômicos, ambientais e socioculturais. O que nos impõe buscar lentes de aumento que ultrapassem as fronteiras disciplinares, ainda que elas sejam importantes para compreender outras singularidades presentes na realidade dos sujeitos (JESUS S.; JESUS C., 2011).

Nesse sentido, a formação de educadores do campo constrói uma crítica a fragmentação do conhecimento ancorada em uma formação por área. Segundo Caldart (2011) esta formação visa contribuir com a transformação da formação escolar atual para a desfragmentação curricular por meio de um vínculo orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos, assim com a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores.

Ainda nessa perspectiva, Britto (2011) como formadora de professores para as escolas do campo na área de Ciências da Natureza, argumenta que uma preocupação constante deve equilibrar a construção de um projeto formativo que supere a visão generalista, única e fragmentada de pensamento e de ciência. Para a autora os conhecimentos físicos, biológicos e matemáticos devem permitir uma visão mais globalizada e articulada dos conhecimentos por meio de práticas educativas reflexivas que inserem a escola como parte de projetos sociais, e práticas pedagógicas políticas em que as Ciências da Natureza sejam trabalhadas na perspectiva de emancipação e transformação social.

De outra forma, Cardoso (2020) apresenta a contextualização do currículo na formação de professores como uma proposta de vínculo entre a realidade do campo e o conhecimento científico, revelando o movimento de tornar os conhecimentos menos abstratos, ponto inicial para desenvolver uma percepção crítica do concreto. De forma que a contextualização favorece a valorização da própria realidade e cultura, mostrando que o contexto faz parte da história e formação do sujeito do campo.

No que se refere a Alternância entre tempos e espaços formativos a contextualização e valorização da realidade do campo na formação de professores é um elemento facilitador de uma Alternância Integrativa¹:

¹ No esforço de compreender e caracterizar as práticas educativas organizadas em Alternância, Queiroz (2004) sintetiza os diferentes tipos de classificação como: Justapositiva, Associativa e Integrativa. Neste contexto, a Alternância Integrativa consiste no formato de organização dos processos formativos ideal a ser alcançado nas

[...] pois resgata o território como parte da constituição do sujeito e como elemento do desenvolvimento do meio. Assim, vale sublinhar que na Educação do Campo, a educação é a própria vida, de modo que não há espaço para a dicotomia entre currículo e realidade, mas o currículo é a própria realidade (CARDOSO, 2020, p. 187).

Neste caminho é que Lima (2010) explica que investigar situações da vida no campo é algo que acreditamos contribuir para a busca de um entendimento mais amplo dos problemas que lhes são recorrentes e dos modos de preveni-los, solucioná-los ou enfrentá-los. Desse modo, os conhecimentos universalmente construídos não são ensinados apenas por sua universalidade, e sim pelo papel que eles desempenham na explicação da natureza e na vida das pessoas do campo.

Reconhecer as situações de vida do campo e as experiências sociais dos sujeitos como produtoras de conhecimento vai ao encontro do que Arroyo (2013) propõe como estratégias de reconhecimento. Para o autor, desenvolver este exercício na prática pedagógica “pressiona os docentes a sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências, de indagações e de conhecimentos que elas carregam para incorporá-las” (ARROYO, 2013, p. 118).

Longe de esgotar esta discussão, sinalizamos, a partir das reflexões propostas, que a formação de professores do campo aponta para a construção de um currículo que dialogue com a realidade do território de vida dos sujeitos do campo. Uma realidade que é complexa e possui determinantes históricos, políticos, econômicos, ambientais e socioculturais. Ignorar esse tecido complexo distancia-se de uma formação de professores comprometida com a escola do campo vinculada a transformação social e a emancipação do campesinato.

(Re)construção curricular: o caso da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza no contexto da UFG-Câmpus Goiás

O currículo constitui-se em um artefato “que depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2016, p. 14), e conseqüentemente da interpretação que os sujeitos oportunizam a partir das teorias curriculares. Assim, as (re)construções curriculares, nos diferentes níveis educacionais, configuram-se enquanto territórios de disputada onde os agentes que buscam constituir um novo documento curricular tentam fazer valer suas concepções de homem, conhecimento, educação, instituições educacionais, processos de ensino-aprendizagem, professor e discentes. Dessa forma, um embate/debate amplo que objetiva a seleção de um conjunto de componentes curriculares e objetos de aprendizagem, com vista a (re)constituição de um ideário social.

No caso das LEdoC, a (re)formulação do currículo articula-se em torno de um processo de resistência de um currículo popular, o qual dialogue com os preceitos do campesinato de forma crítica, e prepare os futuros professores para que se reconheçam enquanto intelectuais à favor da transformação social. Assim, um processo que deve considerar como central uma pedagogia da Terra, quer seja, um movimento coletivo de cirandar diferentes formações estéticas, culturas e místicas. Nesse limiar, falamos de uma construção com o povo do campo, de uma conexão sentimental entre diferentes saberes e o objeto desse saber.

práticas educativas. Nesta, existe uma interlocução direta entre o tempo, o espaço e o conhecimento que ocorre entre as distintas experiências formativas em que os sujeitos participam, transcendendo os espaços, os horários/tempos/calendários e os saberes específicos escolares, e aproximando-os dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas situações presentes no trabalho, nas práticas culturais e na vida dos sujeitos do campo (BRASIL, 2020).

Em virtude dessas reflexões, questionamos os professores da LEdoC/UFG-Câmpus Goiás, acerca dos conhecimentos pertinentes a formação de professores de Ciências da Natureza no *tempoespaço* da LEdoC. As respostas dizem de conhecimentos inerentes ao campo das Ciências da Natureza e fundamentos da educação, sobremaneira do campo da Didática, o que consideramos pertinente afinal estamos dialogando acerca de uma formação de professores específica. No movimento de trabalho docente é inerente aos profissionais (re)pensar processos de ensinar (como e porque ensinar) e, portanto, lançar mão de uma gama de conhecimentos da Biologia, Física e/ou Química.

Disciplinas específicas das ciências da natureza, estágio, didática das ciências, e história e filosofia da ciência – Professor 1.

Nesse momento acredito que o currículo deva se concentrar em melhorar a formação do aluno, em especial leitura e produção textual, sem essa base pouco avançaremos em outros conteúdos – Professor 2.

Todos que fazem parte da estrutura curricular, com ênfase nos fundamentos da educação e Didática, por tratar-se de uma licenciatura – Professor 3.

No entanto, nenhum dos professores suscita a relação entre os conhecimentos ponderados e o contexto do campo, demonstrando o quanto ainda essas relações ocupam lugares marginais nas LEdoC. Em primeira instância, podemos inferir que a formação desses profissionais em pouco ou nada dialogam com o contexto do campesinato, ou mesmo, de uma educação popular, portanto acabam por ocupar um lugar forasteiro, e por vezes, de pouco envolvimento, nos cursos. E ainda, que esse movimento também dialoga com um processo de escamoteamento desses espaços formativos, e de forma clara induz por dentro um processo de perda de força nas universidades de modo que os cursos não se tornem relevantes e ocupem lugares de destaque.

É preciso ainda, mencionar a fala do professor 2 acerca de um processo primeiro na formação que oportunize aos futuros professores o domínio de técnicas de leitura e escrita, o que consideramos também importante. Porém, alertamos que o processo de ler e escrever na formação de professores do campo precisa dialogar com contextos socioeconômicos, culturas e histórias do povo campestre. Ler e escrever com os sujeitos lendo e escrevendo sobre si, o campo e suas belezas e dificuldades, o que por vezes, pouco ou nada fazemos tendo como argumento a necessidade do domínio de um conhecimento científico.

Contudo, entendemos a urgência de um processo enculturação (MORTIMER, 1994) no limiar da formação de professores para o campo, “em que novos conhecimentos são incluídos no repertório intelectual do sujeito, ampliando sua percepção e concepção acerca do mundo, estabelecendo-se assim diálogo intercultural” (CHAVES, 2013), de forma a combater uma noção de verdade absoluta na Educação em Ciências que hierarquiza o conhecimento.

Em seguida, questionamos os professores acerca dos processos de reformulação do currículo da LEdoC/UFG-Câmpus Goiás, que com a reformulação do PPC de 2022² instituiu o seu terceiro PPC. Afinal, o processo de (re)constituição dos documentos foram diferentes? E ainda, oportunizaram mudanças estruturais na matriz curricular? Acerca das mudanças os professores consideram pertinentes as reformulações, ponderando que inicialmente se constituíram a partir das vivências individuais e coletivas do professorado com o curso, o que com o passar do tempo implicou em estudos que oportunizou diálogo com outras LEdoC e até mesmo a experimentação de um trabalho coletivo entre as diferentes áreas e o vislumbrar de um trabalho

² O PPC elabora em 2022, devido a tramites no âmbito universitário, ainda não se encontra em exercício.

interdisciplinar.

Inicialmente foi um processo muito empírico, ligado principalmente as nossas experiências individuais e coletivas como docentes do curso - Professor 1.

Acredito que nessa nova etapa do currículo foi fundamental observar o perfil do aluno/a que nos chega, ainda deficitário e que precisa ser, de alguma forma, melhorada. Os mesmos tem dificuldade com a leitura, mesmo que básica, e avançam pouco em outras disciplinas – Professor 2.

Um processo muito rico, porque nos motivou a estudar, buscar conhecer experiências de outros cursos, tivemos discussões e reflexões profícuas e ficamos muito mais unidos enquanto colegiado, o que deve favorecer, também, praticarmos a interdisciplinaridade – Professor 3.

Há também menção no processo de reformulação do PPC das pesquisas desenvolvidas por membros do colegiado do curso, a nível de Doutorado, que implicou também na análise das matrizes curriculares e, conseqüentemente, análise crítica dos movimentos por entre o prescrito e o materializado no bojo dos componentes curriculares.

Com toda certeza, especialmente por causa das pesquisas de doutorado realizadas pelas colegas do curso, o que nos auxiliou a pensar criticamente nosso PPC para além de nossas vivências e experiências – Professor 1.

Sim, acho que o foco na alternância será a grande virada desse novo projeto – Professor 2.

Sim, acredito que os saberes da experiência, o melhor entendimento do escopo conceitual do curso (alternância) favorece uma construção mais orgânica do nosso PPC, é que nos conduza ao alcance dos objetivos do curso – Professor 3.

Vai mudar tudo. A estrutura espacial e temporal do curso, a alternância, a interdisciplinaridade, etc – Professor 1.

Acho que o diálogo em alternância foram os mais importantes – Professor 2.

Considerando o discurso dos professores é preciso ainda ponderar a natureza da alternância desenvolvida no curso, afinal a “grande virada desse novo projeto” que pondera o professor 2 está imbricado a nova natureza de constituição do TU e do TC no PPC elaborado em 2022, com vista a melhor atender ao perfil dos sujeitos que tem se interessado pela formação, bem como os objetivos delineados pelo coletivo de professores. O curso até o referido momento, final de 2022, apresenta um regime semestral onde o TU ocupa a maior parte do semestre, sendo o TC quase o que sobra do mesmo, já no novo PPC essa relação se inverte com o TU ocorrendo preferencialmente nos meses de janeiro e julho e o TC nos meses seguintes que correspondem ao semestre. Dessa forma, percebemos uma mudança de concepção do professorado na (re)construção do PPC, o que para o professor 3 “favorece uma construção mais orgânica” do curso. Inferimos nesse ponto, que o professor possa estar apresentando inferências acerca da relação entre os tempos formativos e, conseqüentemente, com os professores e componentes curriculares.

Por fim, os professores participantes da pesquisa apontaram como a partir de suas áreas de

atuação no curso acreditam poderem contribuir com a formação de professores de Ciências da Natureza para atuação em escolas do campo.

Sou professor de física e atualmente minhas aulas se concentram em trabalhar alguns conceitos básicos da física. Visto que nossos alunos não tiveram acesso a esses conceitos durante suas vidas escolares – Professor 1.

Minha área de formação é a licenciatura em história e tenho contribuído com a área pedagógica, mas também me atrai muito o debate sobre as questões ambientais, história da natureza e das relações sociais – Professor 2.

Trabalho com as disciplinas de Políticas Educacionais, Psicologia da Educação I e II, e quando necessárias outras disciplinas dos fundamentos da educação. Por tratar-se de uma licenciatura, considero fundamentais essas disciplinas, como ancoragem para o exercício da docência – Professor 3.

Historicamente apreendemos nos cursos de formação de professores um processo de ruptura entre as discussões de cunho pedagógico e as do campo específico da formação, o que se evidencia também no âmbito da LEdoC/ UFG-Câmpus Goiás. O professorado participante da pesquisa evidencia seus campos de atuação e reforçam a importância dos mesmos de maneira isolada. Apenas o professor 2 consegue levantar relações interdisciplinares por temáticas de interesse que também desenvolve, mas também não consegue integrá-las a componentes curriculares outros, ou mesmo, a reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem no âmbito de escolas do campo.

Nesse limiar, denota-se ainda a natureza fragmentada como os cursos de formação de professores ainda se encontram, muito embora as discussões sobre interdisciplinaridade tenham ganhado força nos últimos anos. Portanto, aludimos a necessidade de espaços coletivos no curso de dinâmicas de estudo e aproximação entre professores e componentes curriculares, na certeza de que o trabalho integrado contribuirá com uma formação plural, autônoma e crítica dos futuros professores. E ainda, que esses *tempoespaços* se constituam em colaboração com diferentes agentes (discentes, técnicos administrativos, secretarias de educação e outros) e os territórios de alcance desses cursos, como possibilidade de (re)fazer junto histórias de uma formação engajada.

Considerações Finais

A formação de professores para atuação no campo constitui-se em alternativa que emergiu no espaço universitário, como possibilidade de formação outra que (re)constituída em uma concepção de educação crítica, ligada a referenciais da educação popular, fossem contraposição a modelos formativos fundados na racionalidade técnica. Porém, os avanços do capitalismo, urgindo uma sociedade fragmentada e a-crítica, tem dificultado os movimentos de efetivação de uma relação de práxis, com vista à consciência de si e do outro que a transformação social pode oportunizar. É nesses meandros, de grandes contradições, que a LEdoC encontra-se desde sua criação, se (re)fazendo na resistência para continuar existindo.

Assim, os resultados elucidam um território de formação desejoso de mudanças, em muito alinhado a nova configuração dos tempos formativos no âmbito do curso analisado, mas salienta disputas no campo das concepções educativas e a ruptura entre conhecimentos pedagógicos e específicos da formação. Além disso, percebemos que a trajetória formativa dos professores universitários que atuam nas LEdoCs podem se constituir como impulsionadoras de um

trabalho fragmentado ou interdisciplinar, a dependem do engajamento coletivo desses sujeitos para (re)existir com o campo.

Enfim, pontuamos que o eixo central da (re)existência das LEdoC está alinhada a (re)constituição de PPCs, sobretudo de matrizes curriculares, que germinem com os sujeitos do campo, por entre uma pedagogia da Terra, crítica e engajada, que instaura grandes cirandas de saberes, pesquisas e territórios – dimensões estéticas, éticas e políticas.

Agradecimentos e apoios

À Universidade Federal de Goiás, Câmpus Goiás, em especial a Licenciatura em Educação do Campo, pela possibilidade de pesquisa-diálogo.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa “Educação do Cerrado e Cidadania” (GPECC) pelas distintas reflexões que oportunizaram alguns dos diálogos presentes no texto.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14/11/2022.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 36** de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Minuta de proposta da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília/DF, 19 de abril de 2006.
- _____. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. 2010.
- _____. **Resolução CNE/CP de 01 de julho de 2015**. Define as 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 formação continuada. 2015.
- _____. MEC/CNE/CEB. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>>. Acesso em: 14/11/2022.
- BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- CALDART, R. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do**

Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Intencionalidade na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiências do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

CARDOSO, E. C. F. **A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo:** tecendo tramas na Alternância. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Pró-reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JESUS, S. M. S. A.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIMA, M. E. C. C. Uma formação em ciências para educadores do campo e para o campo em uma perspectiva dialógica. In: CUNHA, A. M. (et al). **Convergências e tensões na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORTIMER, E. F. A noção de perfil conceitual: situando as ideias dos estudantes em relação aos saberes científico e escolar. **Anais.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 7. Goiânia, v. 2, 1994.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4º ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

PAULA, H. V. C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo.** Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.** Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.