

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Ediana Bosse

**Uma breve análise da formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em
Educação do Campo no Brasil**

**Florianópolis
2020**

Ediana Bosse

**Uma breve análise da formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em
Educação do Campo no Brasil**

Trabalho Conclusão do Curso submetido a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo - área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática
Orientador: Prof. Dra. Débora Regina Wagner.

Florianópolis

2020

Bosse, Ediana

Uma breve análise da formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil / Ediana Bosse ; orientador, Debora Regina Wagner, 2020.
55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. I. Wagner, Debora Regina. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Ediana Bosse

**Uma breve análise da formação em Matemática nos cursos de Licenciatura em
Educação do Campo no Brasil**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
Licenciado em Educação do Campo e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 02 de Dezembro de 2020

Profa. Dra. Carolina Orquiza Chermem
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Débora R. Wagner
Orientadora
Instituição UFSC

Profa. Dra. Maria Carolina Magnus
Avaliadora
Instituição UFSC

Prof. Dr. Elizandro Maurício Brick
Avaliador
Instituição UFSC

Este trabalho é dedicado a todos que contribuíram para a sua realização, aos meus pais, meu esposo, demais familiares, colegas de turma e professores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente devo agradecer a Deus por ter me dado forças suficientes para concluir mais um ciclo da minha vida.

Sou grata a cada um que se disponibilizou a me ajudar durante os anos de graduação, em especial aos meus Pais Josiane e Ednilson por todo suporte, ao meu querido esposo Paulo que nos momentos mais difíceis esteve comigo, sempre me apoiando e aconselhando, ao meu finado avô Ozires que sempre sonhou e incentivou para que me tornasse professora, às minhas duas melhores amigas Eduarda Yanara e Márcia por todo amor, cumplicidade, amizade e companheirismo durante a graduação e construção deste trabalho.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina que através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tornou um sonho possível: cursar uma graduação pública e de qualidade.

Agradeço a todos os professores do curso pelo conhecimento e experiências incríveis que pude vivenciar, em especial, ao querido Professor Feijão por apresentar o curso na escola onde eu ainda cursava o ensino médio. Agradeço, inclusive, por todos os “puxões de orelha” ao longo do curso, parece-me que valeram a pena.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à minha orientadora Professora Débora, que apesar de tudo não desistiu de mim. Obrigada por todo o incentivo e aprendizado na construção deste trabalho, sem você eu não chegaria até aqui.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, em especial, volta seu olhar para os cursos que habilitam professores na área de matemática para atuar em escolas do campo. Busca-se neste estudo compreender, minimamente, a estrutura curricular de tais cursos e o modo como a matemática é tratada como área de formação. Observa-se, de modo geral, a diversidade estrutural dos cursos e as divergências no currículo, em especial, no que se refere às disciplinas e a carga horária das mesmas. Por fim, propomos uma análise crítica sobre a formação matemática ofertada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de professores; Ensino Superior; Currículo; Ensino de Matemática.

ABSTRACT

This work aims to present an overview of the Licenciatura courses in Rural Education in Brazil, in particular, turns its attention to the courses that enable teachers in the field of mathematics to work in rural schools. This study seeks to understand, at a minimum, the curricular structure of such courses and the way in which mathematics is treated as an area of training. It is observed, in general, the structural diversity of the courses and the divergences in the curriculum, especially with regard to the disciplines and their workload. Finally, we propose a critical analysis of the mathematical training offered by the UFSC course in Education in the Field.

Keywords: Rural Education; Teacher training; University education; Curriculum; Mathematics teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil

Quadro 2- Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Matemática

Quadro 3 - Carga horária de disciplinas a Matemática

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MST - Movimento Sem Terra

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

UNB - Universidade de Brasília

UFB - Universidade Federal da Bahia

UFS- Universidade Federal de Sergipe

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

PPC- Proposta Pedagógica Curricular

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFRB- Universidade Federal Recôncavo da Bahia

UNIFESSA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

CED - Centro de Ciências da Educação

TC- Tempo Comunidade

TU- Tempo Universidade

IBGE- Índice Brasileiro Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
2. CAPÍTULO I A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	15
3. CAPÍTULO II NOVOS RUMOS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	24
4. CAPÍTULO III O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC E A HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA	44
5. CONCLUSÕES	48
6. REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que por muito tempo a educação destinada aos povos do campo não era adequada a sua realidade, pois se baseava apenas em currículos prescritos, construídos de acordo com as necessidades dos povos urbanos e os interesses do mercado.

A Educação do Campo surge justamente com o objetivo de fazer com que os sujeitos do campo tivessem um currículo não adaptado a sua realidade, mas, sim, construído a partir da sua realidade, respeitando e valorizando a cultura, a história, as crenças e o modo de viver desses povos.

Desde que emergiram os discursos sobre uma educação para os povos rurais até podermos falar em um curso de licenciatura em Educação do Campo, nos dias de hoje, muitas lutas foram travadas, várias constituições foram promulgadas e, somente no ano de 2002 a Educação do Campo tomou novos rumos. Dentre esses novos rumos, destaca-se, a partir de 2007, a institucionalização de cursos de Licenciatura em instituições públicas de ensino superior como uma política inicial de formação de educadores do campo. Então, no ano de 2008 instituições públicas brasileiras passam a oferecer cursos de licenciatura em Educação do campo por todo o Brasil.

Em 2012 lançou-se um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, o qual garantia a permanência dos cursos de licenciatura em Educação do Campo dentro das universidades públicas brasileiras. E com mais esse avanço foram selecionadas 42 instituições, as quais ajudaram tornar a Licenciatura em Educação do Campo uma realidade.

Dentre as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo está a UFSC. Na UFSC, o curso é oferecido desde 2009 e a área de formação é em Ciências da Natureza e Matemática.

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, em especial, volta o olhar para os cursos que habilitam professores na área de matemática para atuar em escolas do campo. Busca-se neste estudo compreender, minimamente, a estrutura curricular de tais cursos e o modo como a matemática é tratada como

área de formação. Observa-se, de modo geral, a diversidade estrutural dos cursos e as divergências no currículo, em especial, no que se refere às disciplinas e a carga horária das mesmas. Por fim, propomos uma análise crítica sobre a formação matemática ofertada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

Para tanto, o texto está dividido em três capítulos.

O primeiro deles apresenta um breve panorama da história da educação do campo no Brasil, as lutas e os desafios enfrentados, as mudanças constitucionais ao longo dos anos e suas ressonâncias nessa modalidade de educação.

O segundo capítulo trata dos novos rumos da educação do campo no Brasil, tomando como ponto de partida, particularmente, o ano de 2007 quando uma política de formação inicial para educadores do campo ligada ao Ministério da Educação – MEC foi instituída. Neste capítulo, apresentamos um quadro com as universidades públicas brasileiras que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo, em especial, damos ênfase às formações na área de matemática.

Por fim, o terceiro e último capítulo trata do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Neste espaço, propomos uma análise crítica do curso e algumas reflexões acerca da formação em matemática oferecida nele.

2. CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Durante muito tempo – pode-se dizer que desde a chegada dos jesuítas ao Brasil – a formação destinada aos sujeitos do campo esteve vinculada a um modelo de educação urbana e aos anseios de uma sociedade que nunca levou em consideração os desejos, as lutas, a história e a cultura desses povos. Os saberes, a cultura e a história produzidos nesses espaços, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados como algo inferior, menor, sem valor. Tinha-se a ideia de que o meio urbano, considerado espaço de progresso, era superior ao campo e, portanto, o campo deveria subordinar-se a ele. Sob esse estigma, multiplicavam-se discursos atravessados por preconceitos e estereótipos. Tal discurso é abrangente e ressoa também na educação do campo que, por muito tempo foi marginalizada e tratada, no âmbito das políticas públicas, como uma política compensatória (SANTOS, 2017). Nessa perspectiva, qual seja, da exclusão, “a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais” (SANTOS, 2017, p. 211-212).

Na contemporaneidade, a ideia de campo como um lugar inferior, caracterizado pelo atraso tornou-se obsoleta e inapropriada. Isso porque a noção de campo que acreditamos e defendemos hoje, não nos permite pensar o campo apenas como espaço geográfico, mas como um espaço abrangente que envolve lutas, aspectos políticos, sociais e culturais relacionados com os povos que ali vivem e trabalham.

Nesse contexto, consideramos que homens, mulheres e crianças que vivem no e do campo são sujeitos cujos valores, desejos, crenças, saberes, cultura e história merecem ser conservados e valorizados. Assim, a noção de campo a qual defendemos trata o campo como um espaço de vida, e não apenas um espaço físico material, “o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (CALDART, 2008 p.71).

No âmbito da Educação do Campo a defesa pelo direito à educação de qualidade que possibilite que os sujeitos do campo sejam os protagonistas do processo de

construção do conhecimento tem sido uma das principais reivindicações de estudiosos, pesquisadores, professores e sujeitos do campo envolvidos e engajados com essa causa.

Vale lembrar que o modo de se fazer Educação do Campo no Brasil na atualidade é uma conquista que emerge das lutas populares promovidas por movimentos sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) que defendem o direito a terra e uma educação emancipatória e de qualidade, cujos princípios e valores devem preservar a identidade e as características dos sujeitos camponeses (SANTOS, 2017).

De acordo com Fernandes e Molina (2005), um dos princípios da Educação do Campo é que “os sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo” (p.64). Sob esta perspectiva, considera-se sujeitos do campo não apenas os pequenos agricultores (as), mas também, os ribeirinhos(as), pescadores(as), povos da floresta, quilombolas, indígenas, camponeses (as), assentados(as), acampados(as), sem-terra, caipiras, lavradores(as), agregados(as), caboclos(as), bóias fria, mineiros(as) e também os roceiros(as).

Segundo Calazans (1993) é importante ressaltar que a promoção do ensino regular em áreas rurais no Brasil surgiu no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século XIX, sendo que parte das mudanças que ocorreram estão intrinsecamente relacionadas aos aspectos das estruturas sócio agrárias do país. Um exemplo, segundo a autora, é o fato de que com o fim da monocultura da cana-de-açúcar que dominou a economia do país até metade do século XIX, o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, o setor agrícola começou a sentir necessidade de mão-de-obra especializada. Por outro lado,

Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola, também tiveram um desenvolvimento crescente, decorrendo daí a necessidade de pessoal com a qualificação que se pretendia fosse dada pela escola. Desse modo, o ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar (CALAZANS, 1993, p.1).

Assim, tal modelo de educação rural vinculava-se, antes ao projeto de modernização do campo e da agricultura, defendido pelos grandes latifundiários e subsidiado pelas políticas públicas brasileiras.

Segundo Bezerra Neto (2016), na década de 1930, o Brasil passou por um momento de dificuldades políticas e econômicas, devido ao grande prejuízo decorrente das exportações do café.

Com a queda da bolsa de Nova York em 1929 o preço do café despencou, obrigando os fazendeiros a venderem suas propriedades o que gerou uma grave crise das forças produtivas. Essa situação desencadeou a crise da economia agrária exportadora e uma série de insatisfações com o quadro econômico brasileiro, essencialmente por parte dos produtores de café, gerando o fim de um regime agrário-exportador conhecido como “café com leite”.

Neste mesmo período, marcado por conflitos e disputas, emergiu o movimento constitucionalista de 1932 que dentre outras reivindicações, exigia a promulgação de uma nova Constituição brasileira.

A promulgação da Constituição de 1934 foi uma das consequências do movimento Constitucionalista de 1932. Com o fim da Revolução, a questão do regime político veio à tona, forçando desta forma as eleições para a Assembléia Constituinte em maio de 1933, que aprovou a nova Constituição substituindo a Constituição de 1891. O objetivo da nova Constituição era o de melhorar as condições de vida da grande maioria dos brasileiros, criando leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura. Ampliando o direito de cidadania dos brasileiros, possibilitando a grande fatia da população, que até então era marginalizada do processo político do Brasil, participar então desse processo.

A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, trouxe como novidades a instituição do voto feminino e o mandado de segurança, importante instrumento jurídico de garantia dos direitos do cidadão perante o Estado. Com relação à educação, a nova Constituição, além de criar o Conselho Nacional de Educação, com a função precípua de formular um Plano Nacional de Educação, procurou criar mecanismos de centralização quanto à abrangência, que iam do ensino primário e secundário ao técnico e superior (BEZERRA NETO, 2016 p.16).

Particularmente, no âmbito educacional, alguns princípios e garantias merecem destaque:

- O direito de todos à educação, com a determinação de que esta desenvolvesse a consciência da solidariedade humana;
- A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, e intenção à gratuidade do ensino imediato ao primário;
- O ensino religioso facultativo, respeitando a crença do aluno;
- A liberdade de ensinar e garantia da cátedra.

Nos anos de 1930 foi criado durante o governo de Getúlio Vargas o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino

Superior, conhecida como Reforma Francisco Campos (1931). A Reforma Francisco Campos estabeleceu entre outras normas a organicidade do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de cinco anos do curso (BRASIL, Art. 3º, 1931) e a divisão do ensino em dois ciclos, como descrito no Art. 2º: “O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar” (BRASIL, 1931). A seriação do currículo e a frequência obrigatória foram umas das mudanças estruturais da Reforma, conforme Art. 33: “Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série” (BRASIL, 1931).

É importante destacar que a Reforma Francisco Campos foi um marco importante na Educação no Brasil, período onde as elites buscavam direcionar e modernizar a política econômica do país. Nesta fase, a Educação tinha como um de seus propósitos, numa perspectiva de nacionalização, conduzir os estudantes para o trabalho, bem como a modernização do Estado Nacional manifestada nos princípios da escolanovista, considerada um movimento de renovação do ensino. Este movimento esteve fortemente atrelado aos aspectos econômico, político e social, devido ao processo de urbanização e, sobretudo industrial no contexto da sociedade brasileira, atrelados a um discurso de progresso e modernização.

A educação escolar para os povos dos territórios rurais entra em pauta pelo rápido processo de urbanização e industrialização, a partir de 1930. O rápido crescimento das cidades gerou ameaças à organização social e econômica. A perda da produtividade levou à falta de condições de subsistência, ao processo de migração e a desvalorização do sujeito do campo.

A Constituição de 1934 afirma que “[...] Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934). Por outro lado, a destinação de recursos financeiros para as escolas dos territórios rurais passa a ser uma garantia descrita na Constituição de 1934:

Art 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (BRASIL, 1934).

Assim, os povos dos territórios rurais passaram a participar, ainda que timidamente e sem protagonismo, dos direitos sociais. Vale destacar que neste período a maior parcela da população encontrava-se nas zonas rurais, e a base economia nacional era agrícola.

Na legislação brasileira a Educação Rural surgiu no ano de 1934. Parte da preocupação com a educação dos povos do campo relacionava-se com a intenção de mantê-los no campo, a fim de conter o grande fluxo migratório que vinha ocorrendo neste momento.

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, Art. 121).

Tal artigo da Constituição Federal demonstra que havia grande interesse por parte dos governantes e das políticas públicas que o homem do campo permaneça no campo, uma vez que nesse período a economia brasileira não andava nada bem e o fluxo migratório vinha contribuindo para a diminuição da produtividade rural.

Como forma de conter o fluxo migratório e o incentivo a educação rural propôs-se a construção de um currículo especial, correspondente às necessidades que o homem do meio rural encontrasse em seu dia-a-dia.

Sendo assim, o currículo deveria contemplar os conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, pecuária e em outras diversas necessidades de seu cotidiano. Porém, a construção desse currículo não ficou sob comando dos educadores, já que alguns governantes aderiram ao ruralismo pedagógico e participaram desse processo.

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso. (CALDART, 2012, p. 298).

Em 1937 uma reviravolta política liderada por Getúlio Vargas resultou em um golpe que instituiu o Estado Novo no Brasil. Neste período uma nova Constituição Federal foi promulgada sem passar pela discussão e apreciação da Assembléia Constituinte e especialistas da área jurídica, já que os poderes executivo e legislativo estavam, nessa nova configuração, concentrados no Presidente da República que legislava via decretos-lei e posteriormente os aplicava.

A Constituição de 1937 representou um grande retrocesso para a educação brasileira, pois não houve preocupação por parte do estado com o ensino público e gratuito. A prioridade passou a ser a formação técnica/profissional para melhor subsidiar as indústrias com mão de obra operária. A gratuidade foi tratada como exceção e destinada aqueles que poderiam comprovar a pobreza na forma da lei. Aos demais, era cobrada uma contribuição mensal.

Para que melhor possamos compreender esse episódio, temos os seguintes artigos da constituição:

Art 129 – A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Art 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, p. ??).

Vale ressaltar que durante esse período a educação rural foi esquecida e deixada de lado.

Em 1946 houve a promulgação de uma nova Constituição e com ela a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino foi novamente restabelecida. A educação passa a ser direito de todos, com ênfase no caráter público. Além disso, foram definidos alguns princípios que deram uma direção ao ensino, dentre eles a garantia de um ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento nos estabelecimentos superiores oficiais assim como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa.

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa

do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Entretanto, a única menção referente à educação rural nesta Constituição está explícita no inciso III do artigo 168.

Assim, com o processo de industrialização podemos perceber a intervenção causada nas escolas, pois a escola “[...]tanto urbana quanto rural, têm suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados[...]” fazendo com que as práticas agrícolas e saberes populares sejam excluídas. (CALDART, 2012, p 294).

Em 1964, com a chegada dos militares ao poder ocorreram uma série de mudanças no cenário político brasileiro. Em um primeiro momento, os novos representantes instalados no governo priorizavam a contenção das oposições políticas por meio de Atos Institucionais que ignoravam completamente as diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1946.

Em 1966, um novo projeto criou uma constituição que incorporava todas as decisões arbitrariamente impostas pelos Atos Institucionais e decretos criados desde o governo de Castelo Branco. Dessa forma, em 12 de dezembro de 1966, o Ato Institucional nº 4 realizava a convocação extraordinária dos membros do Congresso Nacional para a discussão e aprovação de uma nova constituição. A aparente medida de natureza democrática escamoteia uma vindoura ação autoritária do governo que, em 24 de janeiro de 1967, aprovou uma nova constituição sem considerar boa parte das emendas oferecidas pelos congressistas.

A Constituição de 1967 ampliou as atribuições do Poder Executivo e enfraqueceu o princípio federativo ao reduzir a autonomia política dos Estados e municípios. Apesar dos visíveis traços centralizadores, o novo presidente declarou que a carta era “moderna, viva e adequada”.

No âmbito educacional, o direito à educação, garantido por essa nova Constituição está previsto, particularmente no artigo 168, que diz respeito à família, educação e cultura.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Desde a modernização dos meios de produção, a educação passou ter um papel voltado para o desenvolvimento nacional, a educação teve seus recursos voltados para melhorar a produtividade a fins do desenvolvimento nacional. A nova proposta de educação tinha que priorizar as mudanças do cenário econômico do país.

Vale ressaltar que a década de 1960 foi um período marcado pela grande migração camponesa para os grandes centros urbanos, fazendo com que o número de habitantes das grandes cidades não somente aumentasse, mas também o número de favelas, pobreza e o desemprego. Isso gerou grande preocupação ao Estado, fazendo com que o mesmo adotasse estratégias que pudesse conter a população camponesa no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (SCHMIDT, 2007 P.11)

Ainda sob Regime militar, criou-se e aprovou-se nos anos de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, contudo, sem garantias para sua execução. Dentre seus artigos um dos pontos importantes que destacamos é o “acesso do homem do campo à educação no campo, atribuindo a responsabilidade da formação dos sujeitos às empresas e aos proprietários de terras, eximindo a responsabilidade do Estado” (LEINEKER, 2012 p.1).

Vale ressaltar que nesse mesmo período aconteciam poderosos movimentos de educação popular juntamente com líderes de movimentos religiosos e partidos políticos de orientação de esquerda com o objetivo de promover a participação das camadas populares, inclusive os povos do campo, na tentativa de criar novas alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades populares. Esses grupos de resistência sofreram ameaças e agressões através da repressão, tanto no âmbito político quanto policial.

A partir de meados da década de 1980, com o fim do Regime Militar o país passa por uma reestruturação e é marcado por um processo de democratização.

Com a promulgação da Constituição de 1988 o povo brasileiro passa a ter alguns direitos garantidos, dentre eles o direito a uma educação pública e gratuita, conforme o artigo 205 anuncia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Podemos assim dizer que a Constituição de 1988 significou muito para educação e para os direitos sociais. Embora no texto não há nada explícito quanto à Educação do Campo, ocorreram mudanças significativas e um avanço considerável na educação como um todo.

A data deste artigo da Constituição brasileira abriram-se portas para que as lutas dos movimentos sociais relacionadas a uma educação pública, gratuita e de qualidade voltada para os povos do campo encontrassem espaços para o debate e reconhecimento, com apoio de sindicatos, universidades e outras entidades simpatizantes.

3. CAPÍTULO II

NOVOS RUMOS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Primeiramente, é preciso salientar que há diferenças entre as noções de educação rural e educação do campo.

Diferentemente daquilo que concebemos como Educação do Campo, a educação rural tem como finalidade, acima de tudo, fins lucrativos, contribuindo para o sistema econômico vigente.

Nessa mesma perspectiva, “a Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são os agentes protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (FERNANDES, 2006, p. 9).

Quando pensamos no distanciamento dos dois modelos de educação, podemos observar que a escola rural baseia-se em um modelo que toma as práticas pedagógicas com a finalidade de “modernizar o campo” com temas voltados ao agronegócio, fazendo o uso de práticas que usufruem da exploração de recursos naturais. Tal modelo se opõe a Educação do Campo que preza por práticas agroecológicas e sustentáveis, fazendo com que o meio, os sujeitos e a natureza façam correlação entre si, sem agredir uns aos outros. De acordo com Schmidt (2007), a educação do campo deve levar em consideração a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Contudo, foi a partir do ano de 2002 que a Educação do Campo brasileira começou a ganhar novos contornos. Em especial, a partir de 2007, após anos de intensas lutas dos movimentos sociais e sindicais, uma nova modalidade de educação passa a ser estruturada em instituições de ensino superior no Brasil como uma política de formação inicial para educadores do campo ligada ao Ministério da Educação - MEC.

Por meio de iniciativas e apoio do MEC, criou-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), uma das políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

O Procampo tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo

o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.

Como missão, o programa visa promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.

Dentre os critérios exigidos pelo Procampo para a criação e oferta das licenciaturas, os projetos apresentados pelas universidades devem prever: a) a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; b) a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; c) a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; d) consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

A implantação dessa política pública se inicia através de uma experiência piloto implementada na Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio do Pronera. Tal experiência teve um papel muito importante para a consolidação dessa política. Em seguida, outras três universidades foram convidadas pelo Ministério da Educação a participarem do projeto, sendo elas: a Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal da Bahia – UFB e a Universidade Federal de Sergipe – UFS. As três instituições foram indicadas por movimentos sociais devido suas trajetórias de participação em práticas de ensino correlacionadas a extensão da Educação do Campo.

Com estas experiências piloto ainda em execução, a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo (de acordo com o INEP, mais de 178 mil docentes sem formação superior atuando nas escolas do campo), e do atendimento nestes quatro cursos em execução, de somente 240 docentes, a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica, ficando portanto, ainda muito longe o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural”. (MOLINA, 2015 p 151)

A assinatura do Decreto n°. 7352/2010 instituiu a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), cujo objetivo é apoiar técnico e financeiramente os Estados, Municípios e o Distrito Federal para a implementação de políticas voltadas à educação do campo, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior por meio de ações para melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (MEC, 2010).

Dentre os eixos deste programa, destaca-se o desenvolvimento da Formação inicial e continuada de professores que tem como ações: a) ofertar cursos de licenciatura em Educação do Campo; b) expandir pólos da Universidade Aberta do Brasil – UAB; c) promover cursos de aperfeiçoamento e especialização; d) promover financiamentos específicos nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola.

Em 2012 o Ministério da Educação, pressionado pelo Movimento da Educação do Campo lançou um novo edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, o qual garantia a permanência dos cursos de licenciatura em Educação do Campo dentro das universidades públicas brasileiras. Essa nova conquista não só estava garantindo a permanência de diversos acadêmicos de Educação do Campo dentro das instituições como também garantiu mais de 600 vagas de concurso para docentes no âmbito da educação dentro das 42 unidades selecionadas para fazerem parte da Educação do Campo.

Assim, a partir de 2008, universidades públicas passaram a oferecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

O Quadro 1 foi construído a partir de um estudo realizado sobre as Licenciaturas de Educação do Campo do Brasil, baseando-se no texto de Molina “Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidade” no qual ela se refere a 42 instituições de ensino que oferecem o curso, até o ano de 2015. Contudo, como o objetivo desta pesquisa é também compreender de que maneira está organizada a estrutura curricular de tais licenciaturas que formam professores na área de Matemática, optamos por realizar uma busca mais aprofundada.

Assim, como forma de ampliar e atualizar os dados para esta pesquisa realizamos primeiramente uma investigação através do Google, de universidade por universidade, numa tentativa de encontrar os sites e páginas oficiais dos cursos. Com

isso, conseguimos obter os dados de 36 instituições. Percebemos que muitos cursos não oferecem uma plataforma online disponível para pesquisa de dados, o que dificultou nosso acesso e limitou algumas informações.

Em um segundo momento, passamos a buscar informações oficiais sobre os cursos. Para isso, entramos em todas as páginas e sites oficiais em busca dos PPC's. Em alguns casos, foi preciso mandar e-mail para a coordenação dos cursos solicitando materiais e documentos. As respostas que tivemos foram que os PPC's não estavam finalizados ou estavam desatualizados. Dentre os retornos que recebemos, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro nos disponibilizou a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC's) bem como se mostrou disponível para esclarecer dúvidas caso houvesse.

Segue abaixo o Quadro 1 listando as universidades¹ públicas brasileiras e os respectivos cursos de formação:

Quadro 1 – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil

UNIVERSIDADES FEDERAIS E OS RESPECTIVOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		
Instituição	Curso oferecido	Edital/ano de implementação
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá	Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	2012
UFPA- Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba	Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática.	2012
UFPA - Universidade Federal do Pará – Campus Altamira	Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza	2012
UFPA - Universidade Federal do Pará – Campus Camisa	Ciências Agrárias e Naturais	2012
UFPA - Universidade Federal do Pará – Campus Marabá	Ciências Naturais	2012
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2012/2014
UFRR - Universidade Federal de Roraima	Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática	2012/2012

¹ Embora saibamos que a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em quatro áreas distintas, dentre elas, a matemática, não encontramos informações referentes ao curso na internet e nas páginas oficiais da universidade.

UFT - Universidade Federal de Tocantins – Campus de Arraias	Códigos e Linguagens	2012/2014
UFT- Universidade Federal de Tocantins – Campus de Tocantinópolis	Artes e Música	2012/2014
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2012
UFCAT - Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	Habilitação em Ciências da Natureza.	2012
UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	Ciências da Natureza	2012
IFMT - Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT – Campus São Vicente Serra	Ciências da natureza	2012/2016 (Curso em processo de extinção)
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Linguagens, Ciências Humanas e Sociais;	2012
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais ou habilitação em Ciências da Natureza	2012
UNB - Universidade de Brasília	Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens	2008/2008
UFBA - Universidade Federal da Bahia	Ciências Agrárias	2012
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	Ciências da Natureza	2012/2013
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciências da Natureza	2012/2013
IFF - Instituto Federal Farroupilha	Ciências Da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos e Ciências Agrárias.	2012
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciências Humanas	2012/2014
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.	2012/2013
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, Linguagens e Códigos	2008/2008
UFRG - Universidade Federal do Rio Grande	Ciências da Natureza e matemática e Ciências Agrárias;	2102/2014
UFPI - Universidade Federal do	Ciências da Natureza	2012

Piauí		
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ciências da Natureza e Matemática	2012/2014
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	Ciências da Natureza	2012/2013
UFV - Universidade Federal de Viçosa	Ciências da Natureza	2012/2013
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha	Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza.	2012/ 2013
UFF - Universidade Federal Fluminense	Ciências Humanas e Sociais	2012/2015
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	Ciências da Natureza e Matemática	2008
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	Ciências da Natureza	2012
UFPB - Universidade Federal da Paraíba	Pedagogia	2009
UFPI - Universidade Federal do Piauí	Ciências da Natureza	2012
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias	2010
UFPR - Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral	Ciências da Natureza.	2012

Fonte: Bosse (2020).

Dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com essa pesquisa, oito oferecem a habilitação em Matemática, conforme listamos no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Matemática

CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA		
Instituição	Curso oferecido	Edital/ano de implementação
UFR Universidade Federal de Roraima	Ciências Humanas ou Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	2012/2012
UNB Universidade de Brasília	Ciências da Natureza; Matemática; Linguagens	2008/2008

UFCG Universidade Federal de Campina Grande	Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza; Linguagens e Códigos	2008/2008
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ciências da Natureza e Matemática	2012/2014
UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Ciências da Natureza ou Matemática	2010
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Ciências Naturais ou Matemática	2013
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Ciências da Natureza e Matemática	2008
UFFS Universidade Federal Da Fronteira Sul	Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias	2010

Fonte: Bosse (2020).

Adiante o Quadro 3 apresenta a distribuição da carga horária das disciplinas relacionadas à matemática e ofertadas nas instituições. Ao olhar para o currículo prescrito desses cursos, observamos que em sua maioria às horas especificadas da matemática são equivalentes às demais disciplinas, variando de 300 horas a 1462 horas da disciplina específica, podemos observar no quadro a seguir estes resultados:

Quadro 3 – Carga horária das disciplinas relacionadas à Matemática

Instituição	Carga horária total	Disciplinas	Carga horária disciplina específica de matemática
Universidade Federal do Roraima	3120 Horas	<ul style="list-style-type: none"> ● Matemática Básica ● Metodologia para o Ensino de matemática ● Geometria ● Estágio de Matemática ● Cálculo Diferencial e Integral 	460 horas
Universidade de Brasília	3510 Horas	<ul style="list-style-type: none"> ● Aritmética I ● História e Filosofia da Ciência e da Matemática ● Matemática Básica e Aplicações na Educação do Campo 	915 horas

		<ul style="list-style-type: none"> • Álgebra Elementar • Aritmética II • Educação Financeira • Educação Matemática • Educação Matemática e Educação do Campo • Estatística e a vida no campo • Probabilidade e análise combinatória • Introdução ao pensamento matemático • Introdução à Geometria Analítica • Geometria e a vida no campo 1 • Cálculo Diferencial e vida no campo • História e Filosofia da Ciência e da Matemática • Matemática Básica e Aplicações na Educação do Campo • Matemática contemporânea • Modelagem matemática e a vida no campo • Matemática e Sociedade • Estágio Curricular. Superv. 1 - Comunidade • Estágio Curricular Supervisionado 2: EJA • Estágio C. S. 3 – Gestão e Docência • Estágio C. S. 4 – Gestão e Docência 	
Universidade Federal de Campina Grande	3.555 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática na Educação Básica I • Geometria Plana, analítica e espacial • Matemática na Educação Básica II • Matemática na Educação Básica III • Metodologia do 	800 horas

		<p>Ensino de Ciências Exatas e da Natureza no Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Metodologia do Ensino de Ciências Exatas e da Natureza no Ensino Médio ● Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo I ● Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo II ● Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo III ● Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo Iv ● Estágio Curricular Supervisionado I ● Estágio Curricular Supervisionado II ● Estágio Curricular Supervisionado III ● Estágio Curricular Supervisionado IV 	
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	3840 Horas	<ul style="list-style-type: none"> ● Funções e suas Aplicações no Campo Agrário ● Geometria analítica ● Trigonometria e números complexos ● Pesquisa e ensino aprendizagem da matemática I ● Introdução a teoria dos Números ● Geometria Plana ● Estágio Curricular Supervisionado I ● Pesquisa e Ensino-Aprendizagem em da Matemática II ● Pesquisa e Ensino-Aprendizagem em da Matemática 	870 horas

		<ul style="list-style-type: none"> • III • Cálculo e Funções de uma variável • Pesquisa e Ensino-Aprendizagem em da Matemática IV • Matemática financeira aplicada ao contexto do campo • Estágio Curricular • Supervisionado IV 	
Universidade Federal Recôncavo da Bahia	3991 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática na Educação Básica I • Matemática na Educação Básica II • Matemática na Educação Básica III • Estatística e Probabilidade • Matemática Aplicada às Ciências da Natureza • Álgebra Escolar I • Álgebra Escolar II • Matemática Financeira • Didática para o Ensino da Matemática • Matemática na Educação Básica IV • Elementos de Geometria Plana • Laboratório de Ensino da Matemática • Metodologia do Ensino da Matemática • Cálculo A • Elementos de Geometria Espacial • Álgebra Escolar III • Estágio Curricular Obrigatório I - Matemática • Cálculo B • Avaliação da Aprendizagem Matemática • Geometria Analítica I • Educação Matemática e 	1462 Horas

		<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Aspectos Políticos e Culturais do Ensino de Matemática • Geometria Analítica II • Métodos Numéricos 	
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	4320	<ul style="list-style-type: none"> • Aritmética Básica • Álgebra Básica • Conjuntos e Funções • Geometria Plana • Matemática Financeira • Estatística Aplicada à Educação <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epistemologia da Matemática • Geometria espacial • Etnomatemática • Metodologia Científica • Didática da Matemática • Álgebra Linear • Análise Combinatória e Probabilidade • Geometria Analítica • Metodologia Científica II • Metodologia Científica III • Metodologia Científica IV • Trigonometria • Física Básica • Cálculo diferencial e integral • Informática no Ensino da Matemática 	1050 Horas
Universidade Federal de Santa Catarina	3906 Horas	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos MTM • Saberes e Fazeres I - processos metodológicos • Saberes e Fazeres II - processos metodológicos • Fundamentos das CNM na Educação Básica para as 	684 horas

		<p>Escolas do Campo II</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fundamentos das CNM na Educação Básica para as Escolas do Campo III ● Estágio Docência na área de CNM nas séries finais do Ensino Fund. nas Escolas do Campo I * ● Fundamentos das CNM na Educação Básica para Escolas do Campo IV ● Saberes e Fazeres IV ● Estágio Docência na área de CNM nas séries finais do Ensino Fund. nas Escolas do Campo II ● Estágio Docência na área de CNM no Ensino Médio nas Escolas do Campo III ● Fundamentos das CNM na Educação Básica para Escolas do Campo VI ● Saberes e Fazeres VI ● Estágio Docência na área de CNM no Ensino Médio nas Escolas do Campo IV 	
Universidade Federal Da Fronteira Sul	3.405 horas	<ul style="list-style-type: none"> ● Matemática instrumental ● Estatística básica ● História e filosofia das ciências naturais e da matemática ● Matemática na educação básica ● Matemática na educação básica ● Matemática na educação básica III ● Estágio curricular supervisionado II ● Estágio curricular supervisionado III 	300 horas

		<ul style="list-style-type: none"> • Estágio curricular supervisionado IV 	
--	--	--	--

Fonte: Bosse (2020).

Dentre os cursos listados acima, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará são as únicas instituições públicas no Brasil que oferecem uma formação específica em Matemática. Nas demais instituições a Licenciatura em Educação do Campo vincula as áreas de Ciências da Natureza e Matemática em sua formação.

Além disso, ao analisar as ementas e currículos prescritos de cada curso percebe-se que há grandes diferenças entre eles, em especial, chama a atenção à divergência de disciplinas voltadas para formação em matemática. Isso significa que, para além das disciplinas como Estágio Supervisionado, não há uma única maneira de pensar e formar professores em matemática para atuar em escolas do campo no Brasil.

O curso oferecido pela Universidade Federal de Roraima tem como objetivo formar professores, numa perspectiva multi e interdisciplinar, para atuar na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, por meio da Pedagogia da Alternância. O curso oferece uma carga horária total de 3.120 horas. Às disciplinas são divididas por área dentro da grade curricular, e, no que diz respeito à formação específica em matemática, são destinadas 460 horas distribuídas entre 5 disciplinas específicas: Matemática Básica, Metodologia para o ensino de matemática, Geometria, Estágio de Matemática e Cálculo Diferencial e Integral. Além dessas disciplinas, o curso oferece disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica I, Metodologia da Pesquisa Científica II e Tópico Especial em Metodologia da Pesquisa Científica III. Essas disciplinas têm como objetivo desenvolver pesquisas e a produção de conhecimento na educação em Ciências da Natureza e Matemática.

Fazendo uma breve análise a partir da leitura das ementas das disciplinas, observamos que é explícita a intenção de relacionar aquilo que se ensina em ciência (biologia, química e física) e a matemática através de um tema conceitual, tomando a interdisciplinaridade como estratégia teórica e metodológica. Por exemplo, o tema conceitual do 1º semestre é Conceitos Básicos em Ciências da Natureza e Matemática I, às áreas de conhecimento dessa primeira etapa são: Biologia, Química, Física, Matemática e informática, e suas competências dentro desse tema são:

- Biologia: Composição química da célula; Vírus: estrutura e multiplicação; Célula; Procarióticas e eucarióticas: organização e funcionamento. Divisão celular: mitose e meiose; Diferenciação celular.
- Matemática: Operações com números reais; cálculo algébrico; equações de 1.º e 2.º graus.
- Química: tabela periódica; fórmulas químicas; soluções; funções orgânicas.
- Física: A mecânica do movimento; função horária.
- Informática: conhecimentos básicos de informática e internet, buscas. Editores de texto.

A Universidade de Brasília possui um curso de Educação do Campo específico de Licenciatura em Matemática, sendo 3510 horas destinadas a disciplinas que relacionam o conhecimento matemático com a educação do campo, como é o caso de Educação Matemática e Educação do Campo, Estatística e a vida no campo e Cálculo Diferencial e vida no campo. Outras disciplinas parecem ser um pouco mais específicas e voltadas para a matemática em si, como é o caso de Aritmética I e II, Álgebra Elemental e Introdução à Geometria Analítica.

Além da formação em Matemática, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB oferece formação nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Ciências da Natureza, todos com o mesmo objetivo, qual seja, formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo e desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar.

A formação específica em matemática apresenta como objetivo geral formar o professor ou professora de matemática para o exercício do magistério nas séries finais do Ensino Fundamental, que seja capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política na rede pública de ensino e nas escolas do campo, em sua diversidade. Dentre os objetivos específicos que o projeto traz o que se destaca e chama atenção diz respeito a “dominar o conhecimento matemático específico, compreendendo o modo de produção desta ciência, suas aplicações em várias áreas do conhecimento e sua importância para o exercício pleno da cidadania” (PPC, 2018, p.76). Daí a importância de uma considerável carga horária das disciplinas relacionando a matemática com os objetivos do curso. Além disso, é importante destacar que se trata do curso que mais possui carga horária no estudo das concepções educacionais da matemática, somando

mais de 200 horas em estudos ligados a construção da matemática enquanto linguagem, que nasce a partir de práticas culturais, e que, portanto é plural em sua essência. (PPC UnB, 2018, p 78).

A Universidade Federal de Campina Grande oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza e Matemática, cujo objetivo é formar professoras(es) para a Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social. (PPC UFCG, 2011, p 39). O curso tem uma carga horária total de 3555 horas, sendo que 1095 horas são destinadas às disciplinas que se relacionam de algum modo com a matemática e 800 horas correspondem a disciplinas específicas de matemática. O restante da carga horária diz respeito às disciplinas sociopolíticas e às disciplinas pedagógicas integradoras.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro tem como objetivo promover a formação de professores para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática. Diferentemente das demais universidades, a UFTM têm também como objetivo formar profissionais que possam atuar na gestão de processos educativos escolares e em espaços não formais de ensino e na gestão de processos educativos comunitários (UFTM, 2019, p. 33). Além disso, é a instituição de ensino onde o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a maior carga horária com 3840 horas dos cursos. A carga horária específica voltada para as disciplinas de matemática chega às 870 horas. O Estágio Supervisionado soma uma carga horária de 158 horas que acontece de forma interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza.

Um diferencial que o curso da UFTM oferece aos seus licenciandos é a oportunidade de escolha da área que se pretende ir seguir após dois semestres, se é a área de Ciências da Natureza ou Matemática. As duas áreas de habilitação são oferecidas a todos, o curso é organizado em duas etapas, sendo a primeira delas um ciclo comum (1º e 2º semestre) e a segunda etapa é onde o educando escolhe por qual das duas áreas ele irá prosseguir. Essa etapa se estende do 3º ao 8º semestre do curso. Após a conclusão desta segunda etapa, o licenciando pode optar por realizar mais 6 semestres da outra área de conhecimento como uma segunda habilitação.

A organização curricular da UFTM é organizada considerando os seguintes Núcleos de Formação: **Núcleo I**²: Núcleo de Estudos Formador, **Núcleo II**³ Núcleo de Estudos Específicos e **Núcleo III**⁴ Núcleo de Estudo Integrador.

A Universidade Federal Recôncavo da Bahia UFRB tem como objetivo proporcionar a formação de educadores do campo, na perspectiva de contribuir com a promoção do desenvolvimento agrário, vinculados à realidade das escolas do campo, possibilitando a construção de bases populares de organização do trabalho pedagógico, na integração de saberes com as áreas de conhecimento Ciências da Natureza e da Matemática. A universidade oferece duas Licenciaturas em Educação do Campo em duas áreas distintas de formação: Ciências da Natureza e a formação em Matemática. A duração mínima das licenciaturas é de 4 anos contabilizando uma carga horária total de 3991 horas. Deste total de horas 1462 horas são destinadas ao núcleo formativo de Matemática. Vale ressaltar que a organização curricular deste curso é um pouco diferente dos demais, pois, assim como a UnB possui um curso específico para a matemática. No entanto, algumas disciplinas são interdisciplinares, como é o caso da disciplina de Educação Matemática e Cidadania que é de núcleo formativo sociopolítico. Já as demais disciplinas são de núcleo formativo Pedagógico integrador, como por exemplo, as disciplinas de: Práticas Pedagógicas, Estágios, seminários, etc. Por fim, o curso apresenta o núcleo formativo geral, cujas disciplinas são voltadas para construção intelectual condicionada aos conhecimentos gerais, sendo uma delas, a disciplina de Libras.

A Geometria, disciplina comum oferecida em grande parte dos cursos nas demais Universidades, na UFRB é dividida em três disciplinas: Geometria Plana,

² Núcleo I: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (Resolução CNE nº2/2015).

³ Núcleo II: núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos (Resolução CNE nº2/2015).

⁴ Núcleo III: núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: seminários e estudos curriculares; projetos de iniciação científica; iniciação à docência; residência docente; monitoria e extensão, entre outros. Atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Resolução CNE nº2/2015).

Geometria Analítica e Geometria Espacial, cada uma com uma carga horária de 51 horas.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo nas seguintes áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Agrárias e Naturais e Linguagens. O objetivo do curso é a formação acadêmica tomando como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, bem como práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e dos diferentes sujeitos atuantes no meio rural, direcionando-se a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos.

O curso da UNIFESSPA possui uma carga horária de 4320 horas. A organização curricular é organizada por núcleos formativos, sendo o núcleo comum que possui disciplinas em todos os cursos de Educação do Campo, foca nos estudos necessários à construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades da docência, núcleo de atividades complementares que são de 200 horas são destinadas para momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso e por fim temos o núcleo específico por área de conhecimento nesse caso em Matemática o qual possui 1050 horas em disciplinas específicas na área de Matemática, neste curso assim como na UFRB também possui disciplinas distintas para cada área de Geometria, e uma das disciplinas que não possui em outro curso e na UNIFESSPA aparece com uma carga horária de 60 com objetivo de buscar conexões entre Etnomatemática e Educação do Campo.

A Universidade Federal de Santa Catarina UFSC tem como objetivo propiciar a formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais.

A organização curricular é diferente dos demais cursos listados, pois às disciplinas das áreas específicas – Matemática, Biologia Química e Física – não acontecem de forma isolada e se integram ao longo do curso, sendo trabalhadas de forma interdisciplinar a partir da terceira fase.

No currículo prescrito do Curso de Licenciatura da UFSC, das 3906 horas que compõem a carga horária total do curso, 684 horas são voltadas para a formação em matemática. Vale ressaltar que há apenas uma disciplina de Fundamentos da Matemática onde a matemática é tratada de uma forma mais autônoma em todo o curso sendo que as demais disciplinas de Fundamentos relacionam a Matemática com as Ciências da Natureza e com os propósitos de uma formação do campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul tem como objetivo formar um profissional da educação comprometido com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos do campo e da região de abrangência da UFFS e também Promover a relação entre o ensino das ciências da natureza e da matemática e o contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações na região Sul do país. (PPC UFFS, 2010, p. 34)

Apesar de possuir uma carga horária de 3415 horas e formar futuros professores em Ciências da Natureza e Matemática, o curso apresenta a menor carga horária em relação às demais instituições, sendo que o mesmo está dividido em 9 semestres, diferente das demais cursos que dividem-se em 8 semestres. As disciplinas que de alguma maneira interagem com a matemática, como por exemplo, às disciplinas de Estágio, somam 540 horas, sendo destinadas 300 horas de disciplinas específicas de matemática.

Ao analisar as cargas horárias de cada curso e as disciplinas que se relacionam direta ou indiretamente com a matemática, percebe-se uma certa divergência, uma vez que alguns cursos apresentam não apenas um número maior de disciplinas que outros, mas também um leque muito distinto de diferentes disciplinas que tratam de diferentes conceitos matemáticos.

A Geometria enquanto disciplina aparece em quase todos os currículos dos cursos, exceto na UFSC e UFFS.

Ao observar a ementa desta disciplina em cada curso percebe-se que a Geometria é um eixo de estudo bem abrangente. Por exemplo, na UFTM temos a disciplina de Geometria Analítica que trabalha Sistemas de Coordenadas, Equação da reta, Teorema angular, Distância de ponto à reta, Circunferências, Cônicas e suas aplicações e lugares geométricos. Na 5ª fase temos a Geometria Plana que trabalha Retas, ângulos, triângulos e congruência, Paralelismo e perpendicularidade,

Quadriláteros, Polígonos Semelhança, Polígonos regulares, Circunferência e círculos, Medidas agrárias e Áreas, e por fim a Geometria Espacial na 6º fase que trabalha Conceitos primitivos e postulados, Paralelismo e perpendicularidade de retas e planos no espaço, Poliedros convexos, Prisma, Cilindro, Pirâmide, Cone e Esfera.

No currículo da UnB encontramos duas disciplinas de Geometria: Geometria Analítica e vida no campo I e II como instrumento de modelamento dos fenômenos: abordagem histórica, Gráficos cartesianos: elementos e possibilidades, Estudo analítico do ponto, reta, circunferência e cônicas.

Já na UFRR a disciplina de Geometria é abordada na 5º fase com a finalidade de trabalhar a resolução de problema prático do cotidiano através da geometria plana, espacial e analítica, utilizando ainda softwares específicos.

Ao analisar a ementas das disciplinas que envolvem a Geometria, vale destacar que todas elas mencionam o uso de recursos da informática, como por exemplo, programas de computador e o uso de softwares. Além disso, destes currículos analisados, apenas o curso da UFCG oferece uma disciplina de informática básica. Com uma carga horária de 60 horas, a disciplina oferece subsídios para discussão crítica sobre o uso da informática na educação, noções de funcionamento, uso e implantação do computador, ferramentas computacionais básicas e o uso da internet como instrumento de pesquisa.

A partir da leitura e análise dos PPC de cada curso, é interessante observar que se trata de cursos ofertados em diferentes regiões do Brasil, mas cujos objetivos geral e específicos muito próximos, quais sejam, formar professoras e professores habilitados nas áreas afins para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo.

Por fim, é importante destacar que este olhar que aqui está sendo exposto é com base em um currículo prescrito, ou seja, nos documentos oficiais que encontramos em nossa pesquisa. Na prática, não podemos afirmar como as disciplinas acontecem, muito menos afirmar se dialogam e se articulam ou não com outras disciplinas.

4. CAPÍTULO III

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC E A HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

Particularmente, no ano de 2008 O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi regulamentado, sendo constituído no Centro de Ciências da Educação (CED) e integrando às atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO).

A oferta do curso na UFSC se estrutura na modalidade presencial, tendo sua duração por 4 anos que somam os 8 semestres, ocorre na modalidade da pedagogia da alternância, que se articula em Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade(TU), TC é o período em que os educandos desenvolvem às atividades acadêmicas em sua comunidade, e o TU é o momento em que os estudantes participam de atividades acadêmicas dentro da universidade. Durante esse processo educativo realizado pelos Docentes da Educação do Campo UFSC é necessário que o estudante consiga articular a experiência de trabalho no campo com a experiência de formação universitária.

O curso visa formar professores/as na área das Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática, com atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo⁵. A atuação do egresso do curso poderá ocorrer no ensino regular, em escolas integradas ao ensino profissionalizante (agrícola ou

⁵ Conforme o inciso II do artigo 1 do decreto 7.352/2010, escolas do campo são “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

similar) em outros espaços educativos como Centros de Formação por Alternância; Casas Familiares Rurais ou Escolas Família Agrícolas.

Junto aos conhecimentos específicos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, a formação de professores para a Educação do Campo da UFSC considera o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar, numa tentativa de fomentar a análise das características socioculturais e ambientais do território de vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e contradições existentes. Esta formação ainda pressupõe o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade social dos territórios rurais.

Ao olhar para o currículo prescrito e as ementas das disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC podemos observar que a formação em Matemática oferecida por esse curso se difere bastante dos demais cursos oferecidos em outras instituições.

Na Universidade de Santa Catarina durante as duas primeiras fases do curso há apenas uma disciplina de matemática, denominada Fundamentos de Matemática, cujo objetivo é tratar de conceitos básicos de matemática – álgebra, número e funções, geometria e medidas, análise de dados – mobilizados na educação básica, considerando o contexto e a realidade das escolas do campo e as possibilidades de interação com outras áreas do saber. A disciplina é ofertada na primeira fase do curso e compreende uma carga horária de 54 horas.

Da terceira até a oitava e última fase, a disciplina que contempla conceitos específicos da matemática é a disciplina de Fundamentos de Ciências da Natureza e Matemática, uma única disciplina que engloba as quatro áreas de conhecimento. Da terceira à quinta fase do curso a disciplina completa é composta por uma carga horária de 108 horas, somando um total de 324 horas, distribuídas entre Física, Química, Biologia e Matemática. Nas 5ª, 6ª e 7ª fases do curso as disciplinas de Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica para as escolas do campo tem sua carga horária ainda mais reduzida, passando a serem de 90 horas, distribuídas entre Física, Química, Biologia e Matemática. Por fim, na 8ª e última fase a disciplina de Fundamentos tem 75 horas.

Contudo, embora trata-se de uma disciplina específica que abrange duas áreas de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática – a proposta para o seu ensino é de integração entre as áreas num diálogo com a educação do campo. De modo geral, sua proposta é construída coletivamente e atende aos propósitos do curso bem como ao eixo temático referente ao semestre.

Além das disciplinas de Fundamentos onde se trabalham conceitos específicos da matemática, as demais disciplinas que dialogam com a matemática são de cunho mais pedagógico e estão mais voltadas para o “como” fazer do que para o “que” fazer. São essas as disciplinas de Laboratório I e II, Saberes e Fazeres I, II, III, IV, V e VI, e os Estágios I, II, III e IV. Essas disciplinas têm uma articulação maior entre si, cujo foco está bastante centrado nos estágios.

É importante salientar que a formação oferecida pelo curso é interessante e diversificada, em especial, tem um foco bastante acentuado nas discussões que envolvem a escola, a formação dos futuros professores e as relações políticas e sociais que atravessam tudo isso. As questões agroecológicas, o cuidado com o meio ambiente, o respeito e a valorização à terra, a história e a cultura dos sujeitos que vivem no e do campo tem importância fundamental e perpassam toda a formação dos estudantes ao longo do curso.

De fato, ao olharmos para a matemática oferecida no curso e a carga horária que a contempla abrem-se brechas para problematizar a formação, em especial, a habilitação em matemática deste curso. Se por um lado sabemos que este não é um curso específico que forma professores e professoras especificamente em matemática, tampouco trata-se de uma licenciatura “tradicional”, por outro, reconhecemos a importância do conhecimento específico em qualquer área de formação. Conhecer, minimamente, a matemática que vamos ensinar nas escolas, bem como aquela que não vamos, mas que dá subsídios e suporte para uma formação mais consistente dos conceitos matemáticos é tão importante quanto às discussões que envolvem os aspectos didáticos e pedagógicos da formação. Ou seja, “conhecer a matemática e a matemática escolar” (BLANCO, 2003, p.73) são aspectos essenciais da formação de professores de matemática.

Neste sentido, torna-se fundamental

Que os professores tenham conhecimento profundo e compreensão da matemática do *currículo* escolar e de como ela vincula-se à disciplina de matemática. Isso inclui o aprofundamento dos tópicos matemáticos escolares, uma ampla compreensão dos conceitos matemáticos significativos e de como eles relacionam-se com outras partes do *currículo*. Da mesma forma, *conhecer matemática* compreende também conhecer o discurso matemático,

centrado na abstração, na generalização, prova de modelos e construção de argumentos matemáticos convincentes. Inclui o uso de evidências e demonstrações, o papel das definições, os exemplos e os contra-exemplos, sendo aspectos importantes conjecturar, construir e avaliar argumentos, comunicar e conectar as ideias matemáticas. É claro que os conceitos específicos e os procedimentos são parte também do que se denomina discurso matemático. Dentro dele, podemos, da mesma forma, considerar essencial o desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas e no raciocínio matemático, para fomentar que os estudantes para professores construam matemática por eles mesmos, potenciem e ampliem suas estratégias de resolução de problemas e confrontem e unam suas explorações intuitivas e informais com as demonstrações formais e sistemáticas (blanco, 1999, p.73-74).

De acordo com D'Ambrosio (1993) há quatro características importantes para a formação de um professor de matemática: visão do que vem a ser a matemática; visão do que constitui a atividade matemática; visão do que constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à atividade matemática. Além disso, há a necessidade urgente de que os programas de formação de professores sofram modificações, provocando reflexões que permitam aos futuros professores "reconceituar sua visão do que vem a ser a Matemática e do que caracteriza a legítima atividade matemática" (PEREZ, 1999, p.266). Neste sentido, Perez (1999), apoiando-se e, D'Ambrosio (1993), destaca:

- Experiências matemáticas através das quais o futuro professor de matemática deve aprender os conteúdos específicos por meio de metodologias alternativas, visando à investigação, à resolução de problemas, às aplicações, assim como uma análise histórica, sociológica e política do desenvolvimento da disciplina;
- Experiências com alunos, destacando-se a necessidade dos programas de formação de professores as incorporarem desde o início (PEREZ, 1999, 266).

Posso afirmar, de acordo com minha experiência, que a falta de disciplinas específicas de matemática no currículo do curso ressoou fortemente durante a realização dos meus estágios, o que gerou certa insegurança e dificuldades na hora de atuar em sala de aula.

Entendemos e temos clareza de que a Licenciatura em Educação do Campo que forma professores para atuarem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, como no caso do curso da UFSC não é um curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, tal curso apresenta uma proposta bastante distante e diferenciada dos cursos com formação específica. De fato, ela se preocupa mais em questões voltadas para a realidade dos sujeitos do campo e com o *como* pensá-la e fazê-la, em especial, o cuidado com a realidade e sua articulação com o conhecimento e os saberes os/as estudantes. Entretanto, como estudante do curso, minha percepção é de que ao longo do

meu processo de formação, as discussões envolvendo a matemática deixaram a desejar. Digo isso, pois, a falta de contato com o conhecimento matemático, as discussões relacionadas a ele, sejam elas no âmbito histórico, filosófico ou sociológico, e a própria educação matemática deixaram lacunas. Reconheço que há um diferencial na formação oferecida pelo curso, que pode ser vista de formas diferentes: trata-se de uma formação mais humana e com olhar focado na realidade dos sujeitos do campo, e isso é um ponto positivo. Por outro lado, acredito que uma boa formação de professores não se faz de modo polarizado, desequilibrando os aspectos pedagógicos que envolvem a formação e os conhecimentos específicos. É preciso ter equilíbrio e para isso, o conhecimento específico é tão importante quanto o pedagógico. Afinal, o professor de matemática é o principal mediador entre os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos e os estudantes. Logo, a formação inicial destes professores é parte importante do processo de formação e compreensão de características essenciais que o compõem e que compõem sua profissão (PEREZ, 1999).

É compreensível que, em quatro anos não seja possível dar conta de todas as questões e preparar um/uma professor/professora de forma integral, que dê conta de tudo e que saia totalmente preparado para enfrentar a realidades das escolas do campo brasileiras, seja em relação aos aspectos pedagógicos, seja em relação ao conhecimento específico. Seria ingenuidade demais acreditar nisso, até porque, muito do ofício do professor vai se constituído na prática, no dia a dia, junto às vivências, a escola, os estudantes, etc, e nenhum curso, mesmo as licenciaturas específicas em uma única área de formação dão conta disso tudo.

Entendemos que o desenvolvimento profissional como um processo que se inicia muito antes da formação inicial e que se estende durante toda trajetória do professor, ou seja, que se preocupa menos com o produto do que com o processo que se desenrola por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática, e, muitas vezes, ponto de partida (FIORENTINI, 2003, p.35).

Por outro lado, é notável que a ausência de formação específica em discussões da área da matemática, sejam elas relacionadas ao campo da Educação matemática ou quanto ao aprofundamento e estudo de conceitos específicos, deixa lacunas na formação dos professores do campo, comprometendo o ensino, em especial, porque a educação do campo é um espaço de luta e uma de suas reivindicações é o acesso ao conhecimento com qualidade para as escolas do campo.

É importante salientar que o curso de Licenciatura da UFSC tem uma formação voltada para área do conhecimento o que é outro aspecto positivo. A ideia de propor uma formação integrada é bastante interessante e diferente. Contudo, mesmo assim, de acordo com meu olhar, o conhecimento matemático e as discussões que o envolvem, quiçá, poderiam se fazer presente de modo mais consistente e aprofundado.

Por fim, considerando que os discentes estarão habilitados para atuar tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, penso que repensar a habilitação em matemática oferecida no curso, seja para ampliá-la e dar a ela um caráter mais consistente no conjunto de uma formação por área, seja para retirá-la da responsabilidade enquanto uma habilitação e tê-la como suporte e ferramenta para a área das ciências da natureza seriam possibilidades para se pensar futuramente.

5. CONCLUSÕES

Desde o início deste trabalho tive muitas dificuldades referentes a acesso a informação, pois como se trata de uma pesquisa bibliográfica, muitos dados pesquisados foram de difícil acesso, muitos até não foram encontrados por não estarem disponíveis para consulta online ou não estarem atualizados.

Inicia-se o trabalho a partir de estudos referentes à construção histórica da Educação do Campo, onde surge, como surge, o porquê da sua existência, quais seus idealizadores e o porquê da sua importância para os povos do campo. E para mínima compreensão dessas sentenças tão complexas escolhemos um dentre tantos caminhos para este estudo, qual seja, estudar os marcos legais a partir das constituições brasileiras, em especial, as mudanças educacionais propostas em cada documento com um olhar focado na educação voltada para os povos do campo.

No segundo capítulo tínhamos como objetivo investigar instituições de ensino superior público que possuíam a Licenciatura em Educação do Campo, seu ano de formação, a área de conhecimento oferecida, seus objetivos e suas principais características. Foi a partir dessa pesquisa que pudemos perceber que apesar de todos os cursos apresentarem objetivos muito próximos, a organização de cada curso, em especial do currículo prescrito é diferente e diversificado. Essa diferença não diz respeito apenas a área de conhecimento ofertada, pois mesmo as instituições que oferecem formação na mesma área, os currículos prescritos são bastante diferentes entre si e as cargas horárias das disciplinas também são bastante distintas. Vale lembrar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo prezam pelo respeito e a

valorização da diversidade, da história e da cultura dos seus povos em cada região do Brasil. Daí, talvez, essas diferenças.

Como um de nossos objetivos era analisar a carga horária destinada à formação de matemática dentro do currículo prescrito de cada curso, foram analisadas ementa por ementa das disciplinas de cada curso a fim de compreender, minimamente, como se dá o processo de formação acadêmica na área de matemática em cada uma das instituições analisadas.

Ao longo deste estudo percebi também que apesar de todos os cursos possuírem um objetivo comum, seus currículos são organizados de modos diferentes. Ora, não há nada de errado com isso, até porque os princípios da Educação do Campo defendem que cada território considere suas particularidades para se estruturar. No entanto, chama atenção a diversidade de disciplinas distintas e a discrepância em relação à carga horária na área de formação em matemática. Em especial, no caso da UFSC que propõe disciplinas integradas para as áreas de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e Matemática, infelizmente às escolas, mesmo aquelas que já são consideradas Escolas do Campo, ainda são organizadas por disciplinas específicas. Isso dificulta ainda mais para o trabalho dos futuros/recém habilitados a trabalhar.

No terceiro e último capítulo nosso olhar se voltou para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentamos, brevemente, parte da história de formação do curso, a metodologia de ensino empregada e sua organização curricular. Então, propomos uma reflexão sobre a formação em matemática que o curso oferece. Particularmente, confesso que foi um trabalho muito árduo, pois, por mais que eu seja imensamente grata pela minha formação ao longo deste curso a qual considero uma formação para vida, ao mesmo tempo, percebi lacunas que me fizeram refletir e questionar parte desta formação, em especial, a formação em matemática.

A partir de todas as leituras e reflexões realizadas para a conclusão deste trabalho, considero que é humanamente impossível oferecer uma formação integral na área de Ciências da Natureza e Matemática em apenas quatro anos.

Pro fim, conforme escrito anteriormente penso que seria uma estratégia prudente repensar alguns aspectos do curso, em especial aspectos que se referem à habilitação em Matemática, ou quem sabe então, reformular o seu currículo para que uma formação mais consistente não seja problema para os futuros professores do campo, afinal, essa é

uma luta histórica para os povos do campo: formação de qualidade para todos, com acesso ao conhecimento e valorização dos saberes produzidos por esses povos em consonância e sem abrir mão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. (Orgs.). Da Educação Rural à Educação do Campo: conceitos, práticas e marcos legais. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BERNARDES, Eliana Batista; RODRIGUES, Patrícia. A educação rural/campo, as políticas públicas e a formação docente: encontros e desencontros. **DADOS GERAIS**, p. 2.

BLANCO, Maria Mercedes García. A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um currículo. In.: FIORENTINI, Dario (Org.) Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das letras, 2003. pp. 51-86.

BOMBASSARO, Ticiane. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação: por uma Escola Nova barriga-verde. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 3 [15], p. 137-173, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

BRASIL. MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Brasília/ DF:

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da; LOMBA, Roni Mayer. A Licenciatura em Educação do Campo no estado do Amapá: desafios e perspectivas atuais. **Revista NERA**, ano 21, n. 41, p. 218-235, jan.-mar. 2018

Curso de Licenciatura em Educação do Campo Universidade Federal de Santa Catarina. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/apresentacao/>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

D' AMBROSIO, Beatriz. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. Pro-posições, v.4, n. 1(10), 1993.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In.: FIORENTINI, Dario (Org.) Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das letras, 2003. pp.19-50.

GOV.BR. Licenciatura em Educação do Campo – LEC. Diamantina, 2019. Disponível em:<http://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade/cursos/lec> Acesso em: 04 de setembro de 2020.

LEX, A. Biologia educacional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 14ª edição. Gritti, S. Educação rural e capitalismo. Passo Fundo: UPF, 2003.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, CBM. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. **Anais do IX ANPED Sul–Seminário de Pesquisa da Região Sul**, p. 1-13, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em educação do campo. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 466-472, 2012.

MOLINA, M. C. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores**: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira et al. (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 263-290

MUNARIM, Antonio. Lances de memória acerca da implementação do curso de licenciatura em educação do campo na UFSC. In: CÔRREA, Antony Josué; STEFANES, Kátia Thaiana; BOEMER, Julia. **Estudantes da licenciatura em educação do campo: por acesso e permanência, somos resistência**. Florianópolis: CED/UFSC, 2018; 150 p.

PEREZ, Geraldo. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In.: Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). São Paulo: UNESP, 1999. p. 263-282.
PROCAMPO. MEC Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo> Acesso em: 04 de setembro de 2020.

PROCAMPO MEC Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

SANTOS, Ramofly B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. Revista Teias – Micropolíticas, democracia e educação. v. 18, n.º. 51, 2017, p. 210-224.

SECAD, Cadernos. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação**, 2007.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher. 1986.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, março de 2018. Disponível em: <http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Bahia, abril de 2008. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/projeto_politico_pedagogico.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007 (não publicado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Faculdade de Educação. Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2018. Disponível em <Faculdade de Educação. Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, Universidade Federal de> Acesso em 13 de nov. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dom Pedrito, 2016. Disponível em: <

http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/111/3/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Arraias, 2014 Disponível em:<<http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RONDÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Rondônia, 2014 Disponível em:<http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa_o_do_Campo_1357412912.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ABAETETUBA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba, 2009. Disponível em:<<http://fadecam.ufpa.br/images/anexos/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%202015.pdf>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Campina Grande, 2011. Disponível em:<http://cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_curso_Educaao_do_Campo_Versao_Final.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Rio Grande, 2018. Disponível em:<<https://educacaodocampo.furg.br/images/normativas-documentos/ppc-20-08-2018-educacao-do-campo.doc>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Floriano, 2013. Disponível em:<https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Ledoc-Floriano/PPC_LICENCIATURA_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_Ciencias_da_Natureza_Floriano20180923175309.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Goiás, 2017. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/999/o/PPC_-_LEdoC_2017.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UBERABA, 2019. Disponível em:<<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=RTZjcGZxTGFSkFOOXRhSkpVdm5ELzBmWjZPUjNwZVNDdzA3NzFoRzcxeFREdkl2ZiIMa25YaklsN0IFMEJ3MHVWQ2ZDVjFiTIFCRXRiUy9jR1k4dDRSU3JtSlk0WUUhCUXhXdld4VlpXbFJhNitTN1ZSbm9yQVZycWJidWE2QmhDOHh3RmFPVVE4dEpuVTZrbEtVY1BvbmF5VmVQVHMxUmc4N25ZOENPbVRGNFVYakhBUU1pMIJ2NW94RSs2UHG5&secret=uftm>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/05/PROJETO_PEDAGOGICO_EDUCAMPO-4.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

UFRJ. EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/>> Acesso em: 04 de setembro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Jaguari, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Legacy/Downloads/Jaguari%20-%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>> Acesso em 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Boa Vista, 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:20iYVJ8DYfUJ:www.proeg.ufr.br/index.php/documentos/arquivos/category/12-ppp%3Fdownload%3D429:ppp-curso-de-educacao-de-campo%26start%3D20+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dourados, 2013. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_CIENCIAS_NATUREZA/PPC%20LEDOC%20FINAL%20-%202011-12-2013.pdf Acesso em 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Educação do campo. Disponível em <<http://www.educacaodocampo.ufes.br/quem-somos-0>> Acesso em 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Viçosa, 2018. Disponível em <http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-Ci%C3%A7ncias-da-Natureza.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Chapecó, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Legacy/Downloads/PPC_Int_Ed_Campo_Ciencias_Naturais_Mat_Agrarias_LS_2014.pdf Acesso em: 04 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Santo Antônio de Pádua. Disponível em <<http://www.uff.br/?q=taxonomy/term/doc/4036>> Acesso em: 05 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf> Acesso em: 05 de setembro de 2020.

VENÂNCIO, Jucelia M. P.; LIMA, Maria E. C. C. **Formação de professores de ciências nas licenciaturas em educação do campo: uma experiência da faculdade de educação da UFMG.** Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. Florianópolis, 2006.