

**AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCAMPO: ANÁLISE
DOS CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO PROFESSORES**

RURAL EDUCATION DEGREE IN PROCAMPO: ANALYSIS OF CURRICULUMS FOR
TEACHER TRAINING

GRADOS EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN PROCAMPO: ANÁLISIS DE
CURRÍCULOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Ehrick Eduardo Martins Melzer¹ 0000-0002-0388-2913

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba, Paraná, Brasil;
ehrickmelzer@utfpr.edu.br

RESUMO:

O objetivo do presente artigo foi o de analisar diferentes licenciaturas em educação do campo (LEDOCs) no que toca às formas de seus desenhos curriculares. O que motivou a presente análise foi o movimento da política educacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que inseriu dentro das Universidades e Institutos Federais de todo o Brasil inovações curriculares como a Alternância Pedagógica e a formação por área de conhecimento. Desta forma, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Cursos de dezesseis instituições em relação ao: a) debate em torno da área de conhecimento; b) o debate da agroecologia e (c) a opção de cada curso e o arranjo curricular para trabalhar com a interdisciplinaridade e propiciar uma formação multidisciplinar por área de conhecimento. A análise pautou-se pelos textos curriculares e as matrizes desenvolvidas. Da análise dos dados o que se percebeu é que uma minoria de cursos traz debates mais aprofundados sobre Ciências da Natureza e Agroecologia em seus projetos. Também percebeu-se uma diversidade de formatos curriculares que se organizaram em três currículos distintos. De maneira geral o que se pode compreender é que o PROCAMPO impulsionou inovações curriculares nas Universidades brasileiras e contribuiu para o estabelecimento de uma diversidade curricular nas licenciaturas.

Palavras-chave: educação do campo; ciências da natureza e agroecologia; currículo.

ABSTRACT:

The objective of this article was to analyze different degrees in rural education (LEDOCs) in terms of the forms of their curricular designs. What motivated this analysis was the movement of the educational policy of the Support Program for Higher Education in Rural Education (PROCAMPO), which inserted curricular innovations such as Pedagogical Alternation and training by knowledge area. In this way, the Pedagogical Projects of Courses of sixteen institutions were analyzed with regard to: a) the debate around the area of knowledge; b) the debate on agroecology and (c) the choice of each course and the curriculum design to work with interdisciplinarity and provide multidisciplinary training by area of knowledge. The analysis was guided by the curricular texts and the matrices developed. From the analysis of the data, what was noticed is that a minority of courses bring more in-depth debates on Natural Sciences and Agroecology in their projects. It was also noticed a diversity of curricular formats that were organized in three different curricular designs. In general, what

can be understood is that PROCAMPO boosted curricular innovations in Brazilian Universities and contributed to the establishment of curricular diversity in undergraduate courses.

Keywords: rural education; natural sciences and agroecology; curriculum.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo fue analizar diferentes licenciaturas en educación rural (LEDOC) en cuanto a las formas de sus diseños curriculares. Lo que motivó este análisis fue el movimiento de la política educativa del Programa de Apoyo a la Educación Superior en la Educación Rural (PROCAMPO), que insertó innovaciones curriculares como la Alternancia Pedagógica y la formación por área de conocimiento. De esta forma, se analizaron los Proyectos Pedagógicos de Cursos de dieciséis instituciones en cuanto a: a) el debate en torno al área del saber; b) el debate sobre agroecología y (c) la elección de cada curso y el diseño curricular para trabajar con interdisciplinariedad y brindar una formación multidisciplinaria por área de conocimiento. El análisis se guió por los textos curriculares y las matrices elaboradas. Del análisis de los datos, se percibió que una minoría de cursos traen debates más profundos sobre Ciencias Naturales y Agroecología en sus proyectos. También se notó una diversidad de formatos curriculares que se organizaron en tres diseños curriculares diferentes. En general, lo que se puede entender es que PROCAMPO impulsó las innovaciones curriculares en las universidades brasileñas y contribuyó para el establecimiento de la diversidad curricular en los cursos de pregrado.

Palabras clave: educación del campo; ciencias naturales y agroecología; plan de estudios.

Introdução

O presente artigo parte de uma derivação de pesquisa de doutorado na qual se analisou a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), buscando observar este movimento em Instituições de Ensino Superior (IES) na Região Sul do Brasil. Melzer (2020, p. 312) relata que “foi complexo e construiu inúmeras experiências de educação do campo”. Ou seja, este artigo busca dialogar com a presente perspectiva de pesquisa para analisar os diferentes desenhos curriculares de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) em diferentes regiões do Brasil para compreender os aspectos inerentes à formação de professores por área de conhecimento em Ciências da Natureza.

Partindo dessa problematização desenvolvemos a seguinte questão de pesquisa: quais os diferentes desenhos curriculares que foram constituídos para a formação do professor em Ciências da Natureza dentro das LEDOCs, a partir da sua expansão propiciada pela política pública educacional do PROCAMPO?

A hipótese para esta pesquisa é que os Editais PROCAMPO inseriram uma série de inovações pedagógicas (regime de alternância, formação por área de conhecimento, inserção

da agroecologia) que propiciaram uma complexidade e infinidade de desenhos curriculares. Outra hipótese colocada é que o arranjo institucional e a participação de docentes em diferentes áreas de formação pode ter influenciado positivamente e negativamente no que toca à formação de professores em ciências da natureza.

Neste sentido, para responder a esta pergunta e também analisar este panorama de produção curricular recorreremos a seguinte estrutura de artigo: i) inicialmente, apresentamos a Educação do Campo, a Agroecologia e o papel da área de conhecimento em Ciências da Natureza para compreender os debates e perspectivas deste professor que ensina a Química, a Física, a Biologia e Matemática com base nos princípios e perspectivas das Escolas do Campo no Brasil; ii) Apresentamos o PROCAMPO e o panorama da expansão das LEDOCS dentro do contexto nacional e a importância deste movimento para subversão de uma lógica meritocrática de acesso à educação superior (Melzer, 2020); iii) com a metodologia da pesquisa e a forma que os dados foram adquiridos e de linhas gerais de uma pesquisa do tipo documental a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) vigentes em LEDOCs de todo o Brasil; iv) a apresentação dos dados de pesquisa com a análise sobre os desenhos curriculares e as concepções de formação e área do conhecimento nos PPCs das diferentes LEDOCs do Brasil.

Assim, o presente artigo apresenta um panorama de diferentes construções curriculares em LEDOCS e como se dá a organização da formação do Professor de Ciências da Natureza dentro da perspectiva desta expansão propiciada pelo PROCAMPO.

Educação do Campo, agroecologia e ciências da natureza

Para depreender a Educação do Campo enquanto movimento político educacional há de compreendermos a sua base que está presente nos movimentos de Educação Popular. Favero (1983) nos recorda o histórico dos movimentos de Educação Popular como ações que tinham o poder questionador da ordem imposta, desvelando processos educativos dentro de uma perspectiva de libertação da população ou emancipação.

Historicamente o Brasil vive conflitos pela terra, questão agrária, devido a sua origem colonial. É nessa gênese que se organizam os movimentos sociais de luta pela terra, organizando as ligas camponesas que dão origem ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Dentro deste movimento surge a Educação do Campo, inicialmente, como Educação Básica do Campo, pois a luta dos acampados e assentados da reforma agrária era pelo acesso às escolas dentro das áreas de reforma agrária.

Porém, nos debates de base do MST foi percebendo-se que a luta não deveria ser somente pelo acesso às escolas, mas por um aprofundamento do debate educacional na perspectiva emancipadora, ou seja, havia a necessidade de constituir um modelo educacional produzido do camponês para o próprio camponês. Neste momento é que nasce o ideal educativo conhecido como Educação do Campo que seria o olhar aos processos educativos da dinâmica de vida das populações que habitam o campo brasileiro (Caldart, 2004).

Para Caldart (2012) a Educação é “do” e “no” Campo, pois é pensada pelas populações que habitam o campo brasileiro e para elas é destinada à educação, ou seja, quem recebe é quem produz os processos educativos no espaço de vida e produção destas pessoas, no seu território. É uma educação pensada e voltada a cada realidade específica que compõem os diferentes biomas brasileiro intimamente atrelada ao território (saberes e práticas), modo de vida e produção de existência. Nesta ótica, Fernandes e Molina (2004) afirmam que a base de uma Escola genuinamente do Campo é o seu território.

Assim, podemos dizer que a Educação do Campo é uma proposta educacional contra-hegemônica forjada no antagonismo aos processos educacionais desenvolvidos na escola rural, por meio da Educação Rural, apresentando uma educação urbana, bancária (Freire, 2005), que tem como objetivo retirar as pessoas das áreas rurais. Por outro lado, Educação do Campo apresenta processos educativos na perspectiva emancipadora com objetivo de formar resistências aos processos capitalistas de produção rural conhecidos e organizados sob o formato do Agronegócio.

Neste sentido, para além dos processos educativos houve a necessidade de se discutir nesta escola do campo os processos produtivos nos diversos territórios. Para atingir tal meta houve a necessidade de trazer junto ao debate da Educação do Campo a questão do trabalho socialmente necessário e a lógica produtiva organizada sob a forma da Agroecologia. Ou seja, enquanto a Educação Rural, com sua visão bancária de educação apresenta a lógica capitalista do Agronegócio, a Educação do Campo apresenta outros processos educativos fundados nas lógicas territoriais, de vida e produção aliadas a necessidade de se pautar outras perspectivas produtivas por meio da Agroecologia:

A chave da agroecologia, considerando a sua constituição como ciência que envolve ao mesmo tempo diferentes áreas do conhecimento científico, integrando estudos sobre a natureza e a sociedade, além de valorizar e trabalhar com diferentes formas de conhecimento, pode ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudos que permitam exercitar o pensamento dialético, essencial para entender e pôr em prática a agricultura ecológica e participar do conjunto de processos de

transformação social (Caldart, 2023, p. 25).

Logo, o papel da Agroecologia nos processos educativos da Educação do Campo é apresentar novas formas de produzir e de existir em harmonia com a natureza, buscando processos produtivos menos dependentes das tecnologias danosas ao ambiente produzidas pela lógica do Agronegócio internacional e que se instalou na centralidade do processo produtivo brasileiro de exportação.

A partir dessa dimensão mais política da agroecologia, é possível dizer que, no Brasil, o enfoque agroecológico e a educação do campo têm a mesma base social de construção inicial — a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais (Sousa, 2017, p. 637).

A Agroecologia é uma forma produtiva pensada na complexidade de movimentos em busca de outras lógicas de vida e existência com uma maior relação do homem com os processos naturais, uma maior relação dos processos produtivos com a lógica da natureza. De acordo com Altieri (2002) a base do pensamento agroecológico está fundado em uma lógica anti-cartesiana, ou seja, busca-se pela religação dos fragmentos de conhecimentos para o desenvolvimento de uma *práxis* que tem como objetivo a edificação de Sistemas Agroflorestais (SAF) que tem o Agroecossistema como unidade básica do pensamento numa perspectiva sistêmica e ecológica.

É neste Agroecossistema que se desenvolve “o conjunto de relações químicas, físicas, biológicas e sociais que envolvem a produção diversa de alimentos” (Melzer, 2022, p. 144). Ou seja, na lógica da Agroecologia há a necessidade de se olhar os saberes relacionados dentro de um contexto maior para dar compreensão e leitura de mundo. Outra ótica que se busca dentro do processo agroecológico é o diálogo de saberes aliando conhecimento produzido historicamente e empiricamente nas comunidades com o saberes científicos organizados pela Ciência de base eurocêntrica:

Epistemologicamente, a Agroecologia parte da conjunção de inúmeras ciências para buscar na harmonização com os saberes comunitários compreender os diversos processos produtivos desde uma perspectiva antropológica da comunidade, até chegar a qualidade do alimento, perpassando pelas relações sociais e pela emancipação do produtor e do consumidor na compreensão daquilo que é consumido e como foi produzido, a soberania alimentar (Melzer, 2022, p. 144).

O debate sobre a área de conhecimento não foi uma preocupação colocada pelos integrantes que discutem a Educação do Campo, mas foi uma demanda do Ministério da

Educação (MEC) durante o debate da LEDOCs. Nesta ótica, diante do quadro de falta de profissionais habilitados para lecionar na zona rural e com a possibilidade de trazer profissionais multidisciplinares que possam lecionar diversas disciplinas escolares dentro da lógica da área de conhecimento rompendo as barreiras das disciplinas e aliando os processos educativos ao de vida e produção das populações que compõem os territórios escolares do campo (Molina, 2015; 2017).

Neste debate, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os movimentos sociais de luta pela terra e as LEDOCs construíram uma concepção própria da noção de área de conhecimento, afastando-se da compreensão do governo federal, no MEC, de uma mera organização de disciplinas escolares que estabelecem relações interdisciplinares e se aproximando mais de uma concepção de integração para compreensão da realidade dos sujeitos. Saul e Muenchen (2020) compreendem que há uma dupla determinação na concepção de área de conhecimento adotada pela Educação do Campo: i) viabilizar a ampliação de estabelecimentos escolares no campo na perspectiva da área de conhecimento numa lógica multidisciplinar organizada nas áreas de “Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias” (Molina, 2015, p. 152); ii) “oportunizar equipes docentes, por área de conhecimento, que superem a lógica da fragmentação curricular, fortalecendo um trabalho integrado” (Saul; Muenchen, 2020, p. 5).

A construção das LEDOCs em torno da área de conhecimento se dá na concepção de uma área denominada de Ciências da Natureza, ou Ciências Naturais, que tem como objetivo trazer o debate multidisciplinar das diversas Ciências (Química, Física, Biologia, Sociologia, Antropologia, etc) com a visão de mundo natural e numa perspectiva de reconexão do homem com a natureza a partir de uma mudança conceitual desta organização por meio do debate produtivo da Agroecologia.

Ou seja, dentro da formação de professores por área de conhecimento torna-se vital a erradicação dos limites impostos pelas disciplinas escolares e na constituição de novos processos de compreensão da realidade por meio dos fundamentos epistemológicos e sistêmicos fundados na lógica agroecológica.

Nesta ótica, o debate que se tem colocado no coletivo da Educação do Campo é o lugar da Agroecologia, pois, alguns coletivos de educadores visualizaram este conhecimento produtivo como uma disciplina que deve estar elencada no currículo escolar. Outros coletivos defendem que a Agroecologia deve estar orientada como um tema transversal de debate

dentro da área de conhecimento, possibilitando uma leitura de mundo natural e a relação entre teoria e prática, numa perspectiva freireana comunicativa (Freire, 1983).

O que pode ser compreendido deste debate é que há uma concepção própria da área de Ciências da Natureza que está atrelada a materialidade da vida e produção do sujeito do campo e que articula numa concepção indisciplinar (Chassot, 2016) os conhecimentos necessários para mudança da prática concreta produtiva, numa relação de maior interação na relação homem-natureza.

Nesta ótica a formação nas LEDOCs perpassa por três grandes enfoques de debates: a) as teses em torno da questão agrária e dos processos formativos e históricos da Educação do Campo enquanto modalidade e concepção educacional; b) os debates produtivos, tendo a Agroecologia como referência no debate teórico, político, prático e epistemológico do sistema produtivo e (c) tendo a formação específica em Ciências da Natureza que alia os dois campos (a) e (b) para consolidação da relação dos saberes científicos, com os saberes educacionais na Educação do Campo e com a perspectiva produtiva da Agroecologia na lógica integrada, sistêmica e produzindo diálogos de saberes com os conhecimentos ancestrais produzidos nas diversas comunidades que compõem a diversidade dos territórios dos campos, águas e florestas no Brasil. Assim, podemos dizer que esta concepção de área de conhecimento e formação é a utopia que movimenta os educadores que compõem o Movimento Por Uma Educação do Campo.

A política de formação de docentes para Educação do Campo no Brasil

Para trazer o histórico de formulação do PROCAMPO que se estabeleceu a partir de 2008 na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) há de se compreender a caminhada política de um movimento denominado por Munarim (2011) como Movimento Por Uma Educação do Campo.

Para o autor este movimento se consolida em 1998, durante o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I ENERA), estabelecendo a aprovação do Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária (PRONERA) que inseriu politicamente e legalmente a relação das Universidades com os movimentos sociais e a produção de experiências formativas e educativas nas áreas de reforma agrária.

A partir do PRONERA é que o Movimento Por Uma Educação do Campo começa a introduzir a Educação do Campo na agenda política brasileira, estabelecendo-a como uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de

1996 (LDBEN 9.394/1996).

Deste processo o que podemos compreender é que o PRONERA constrói a base estrutural de toda a política nacional de Educação do Campo que se deu com a construção do PROCAMPO, visando a formação de professores para as escolas do campo, e com o contraditório Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que objetivava responder aos gargalos materiais e formativos nas escolas do campo.

Nesta ótica, o PROCAMPO nasce de uma experiência do PRONERA denominada de Licenciatura em Educação do Campo que foi desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De acordo com Melzer (2020) a partir desta experiência foi constituído dentro da SECADI um Grupo de Trabalho (GT) para desenvolver a política de formação superior denominada PROCAMPO.

A partir dos debates e da organização da minuta original do PROCAMPO foram organizadas quatro experiências pilotos, desenvolvidas em 2008, na UFMG, na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2009 estabeleceu-se o primeiro edital de inscrição de propostas de Universidade Estaduais, Federais e Municipais e em 2012 o segundo edital com a inscrição de propostas de Universidade Federais (Melzer, 2020).

O que pode ser compreendido desta trajetória histórica do PROCAMPO é que há uma mudança conceitual das LEDOCs desde a minuta original do projeto até os primeiros editais. De acordo com Melzer (2020) esta mudança se deu devido a negociações entre os movimentos que compuseram o GT com o MEC.

Na trajetória do PROCAMPO o que se compreende que ocorreram três momentos distintos que foram marcados por uma mudança conjuntural das parcerias no MEC, mais especificamente na SECADI, que culminou em diferenciações nas três edições do PROCAMPO, resultado das tensões entre Sociedade Civil e Sociedade Política dentro do Estado [...] Pela minuta a ideia original é que os cursos fossem interdisciplinares e possibilitaram a escolha do discente a uma das diferentes áreas de formação. Outra questão que fica clara nos documentos é a compreensão quanto à atuação do profissional formado em Educação do Campo. Na minuta percebe-se que o professor formado pelas licenciaturas tem uma abrangência profissional maior do que se confirma nos editais 2009 e 2012 (Melzer, 2020, p. 146).

Porém, apesar das limitações políticas, estruturais e formativas no PROCAMPO há de se compreender que este movimento da política inseriu inovações curriculares que trouxeram uma certa complexidade ao processo de implementação das LEDOCs tais como o Regime de Alternância Pedagógica e a docência na lógica da área de conhecimento.

Segundo Melzer (2020) a lógica do Regime de Alternância que prevê dois tempos distintos que acontecem na conjugação de espaços conhecidos como Tempo Universidade (TU) onde ocorre o aprofundamento teórico com relação aos saberes sistematizados da formação do professor na Educação do Campo e o Tempo Comunidade (TC) como o tempo pedagógico desenvolvido na comunidade do estudante onde os saberes universitários podem ser colocados em prática, efetivando a *práxis* no movimento entre teoria e prática. Porém, os gestores não compreenderam a modalidade confundindo-a com Educação a Distância. Outra barreira neste processo foi a não institucionalização do Regime de Alternância pelas Universidades que receberam cursos PROCAMPO.

Neste sentido, o movimento provocado pela política educacional do PROCAMPO inseriu no contexto educacional superior cursos diferenciados que implementaram algumas inovações curriculares presentes nos tempos pedagógicos, na organização por área de conhecimento e na articulação entre teoria e prática. Porém, como lembra Goodson (1995) a tradição curricular e as disputas por poder e prestígio em torno de projetos curriculares operaram como obstáculos para a implementação das LEDOCs e podem ter inserido limites a estas e outras inovações pedagógicas veiculadas pela política. O que não podemos negar é que o PROCAMPO gerou movimentos e debates necessários no tocante a subversão do paradigma meritocrático da Universidade, garantindo o direito à universidade para aqueles que historicamente tiveram seu acesso interdito a formação em nível superior e que não foi contemplada nas políticas de acesso organizadas pelo governo federal.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa com perspectiva de desvelar as diferentes construções curriculares em torno da formação em Ciências da Natureza nas LEDOCs em território nacional.

Desta forma, a base de dados consultada foram os PPCs da LEDOCs de todo o Brasil. A busca foi feita a partir dos sites institucionais e da busca do documento orientador de cada curso. A constituição de *corpus* da pesquisa foi originada a partir da busca por LEDOCs em atividade na base de dados do Ministério da Educação (MEC) no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, Cadastro E-MEC (Sistema E-MEC). Nesta plataforma o termo de busca usado foi “Educação do Campo” na busca por cursos de graduação, presencial e na modalidade de formação em Licenciatura.

Nesta busca foram encontrados, ao todo, quarenta (40) registros organizados no

quadro 1 de LEDOCs distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 – distribuição de LEDOCs no Brasil a partir da Plataforma e-MEC

REGIÃO	NÚMERO DE CURSO	INSTITUIÇÕES (NÚMERO DE CURSOS)
NORTE	13	IFPA (8), UNIR (1), UNIFESSPA (1), UFPA (3)
NORDESTE	5	UNEB (1), UFMA (2), UFBA (1), UFRB (1)
SUDESTE	8	UFES (2), UFRRJ (2), UFMG (1), UFVJM (1), UFTM (1), IF SUL DE MINAS (1)
SUL	10	FURG (1), UFSC (2), UNIPAMPA (1), IFFarroupilha (1), UFPR (1), UFRGS (2), UNIOESTE (2)
CENTRO-OESTE	4	UNB (1), UFG (1), UFMS (1), UFCAT (1)
TOTAL		40

Fonte: E-MEC (2023).

Destas LEDOCs buscou-se selecionar as que possuem formação em Ciências da Natureza, sendo assim levantou-se as habilitações que estavam cadastradas no Sistema E-MEC, constatando-se que três foram cadastradas como “EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS”, uma como “EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS”, uma como “EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA”, três como “EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA” e trinta e duas como “EDUCAÇÃO DO CAMPO”.

Aqui conseguimos fazer uma relação direta com o que Melzer (2020) coloca sobre a nomenclatura dos cursos estudados:

[...] mais de 50% dos cursos registrados no sistema E-MEC não indicam a habilitação, mas, somente a modalidade de Educação do Campo. Esta questão nos indica um problema de desenho de política educacional e, ao mesmo tempo, um problema político e de opção por parte das instituições que acessaram o PROCAMPO (Melzer, 2020, p. 270).

Ou seja, há uma possível inversão da habilitação com a etapa a qual a formação se destina. Neste sentido, buscou-se pelos PPPs dos cursos nos sites institucionais para analisar quais habilitam para a área de Ciências da Natureza.

Na busca foram encontrados os arquivos de trinta e cinco (35) cursos, dos quais dezesseis (16) apresentam formação em Ciências da Natureza como a habilitação principal de formação ou uma das ênfases de formação em caso de cursos interdisciplinares e multidisciplinares. Estes cursos estão organizados e descritos no quadro 2:

Quadro 2 – LEDOCs selecionadas para análise de PPC

CURSO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO (total)
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	IFFarroupilha	SUL (7)
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza	UFRGS (Litoral Norte)	
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza	UFRGS	
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza	UFPR (Litoral)	
Licenciatura em Educação do Campo ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	FURG	
Educação do Campo Licenciatura	UNIPAMPA	
Licenciatura em Educação do Campo Áreas de formação: Ciências da Natureza e Matemática Ciências Humanas e Sociais	UFSC	
Licenciatura em Educação do Campo – Área do conhecimento Ciências da Natureza	UFTM	SUDESTE (1)
Licenciatura em Educação do Campo - Área de Ciências da Natureza, Área de Matemática, Área de Linguagens	UNB	CENTRO-OESTE (2)
Licenciatura em Educação do Campo Habilitação Interdisciplinar em Ciências da Natureza	UFG	
Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática	UFRB	NORDESTE (3)
Licenciatura em Educação do Campo	UFBA	
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática	UFMA	NORTE (3)
Licenciatura Em Educação Do Campo Com Habilitação em Ciências Da Natureza e Ciências Humanas e Sociais	UNIR	
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), Letras e Linguagens (LL) e Matemática (MAT)	UNIFESSPA	
Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática	UFPA	

Fonte: E-MEC (2023), organizado pelo autor.

Os PPCs foram analisados com base em categorias pré-determinadas a saber: a) Ciências da Natureza e (b) agroecologia. Com base nas categorias foram examinadas as matrizes curriculares dos cursos para contabilização da proporção de formação específica nos cursos, da organização das disciplinas química, física e biologia dentro do PPC e também se no documento há a especificação do Perfil de egresso e também se há alguma parte dedicada à discussão das Ciências da Natureza e ao debate da formação por área de conhecimento. A partir desta sondagem foram construídos perfis de desenho curricular, onde cada proposta foi

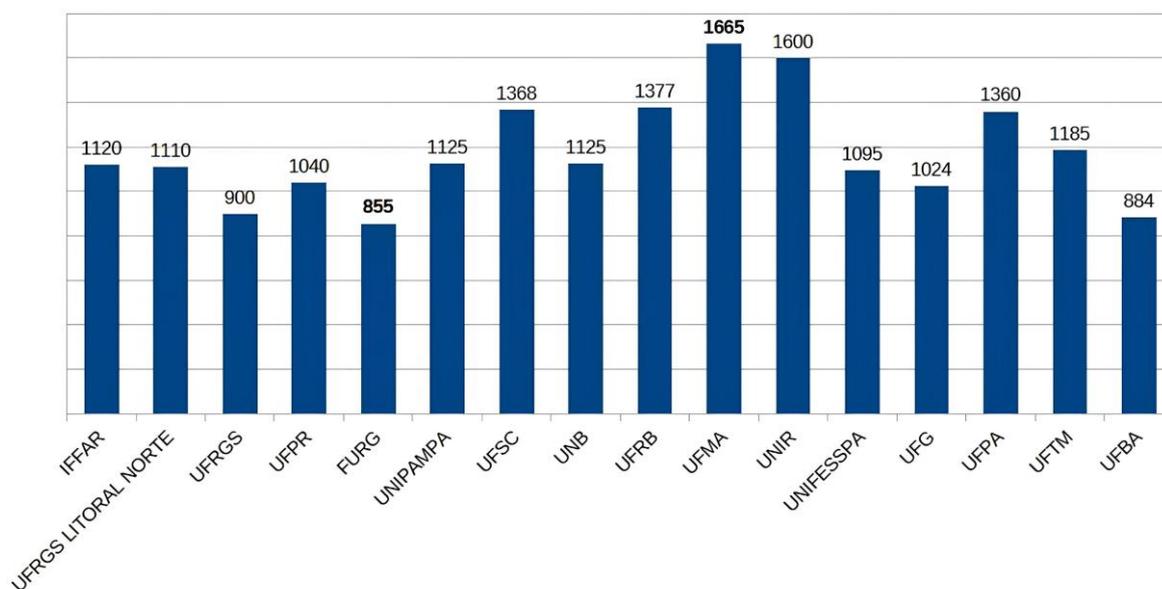
posicionada de acordo com as características comuns no que toca à formação de professores em Ciências da Natureza. Os dados organizados e discutidos são apresentados na próxima seção deste artigo.

Os desenhos curriculares das licenciaturas em Educação do Campo formação em ciências da natureza

A partir da análise dos PPCs das LEDOCs selecionadas foi possível levantar os dados relativos às cargas horárias de disciplinas que envolvem a Agroecologia e as Ciências da Natureza, os dados relativos às compreensões curriculares sobre área do conhecimento de Ciências da Natureza e a compreensão da inserção da Agroecologia e como esta se articula dentro da prática pedagógica oficial dentro do currículo.

Inicialmente, analisando as cargas horárias relativas às disciplinas relativas às Ciências da Natureza e Agroecologia nos currículos compreende-se que em média os cursos se organizam em três grandes eixos de debates curriculares pedagógicos, sendo: a) uma parte do currículo dedicado ao estudo da questão agrária, movimentos sociais e as políticas e o movimento conceitual da Educação do Campo; b) uma parcela dedicada aos estudos pedagógicos formativos da licenciatura e (c) os saberes específicos relativos a habilitação, no caso em estudo a área do conhecimento de Ciências da Natureza. A figura 1 dá um panorama das cargas horárias relativas às disciplinas científicas em cada um dos cursos estudados:

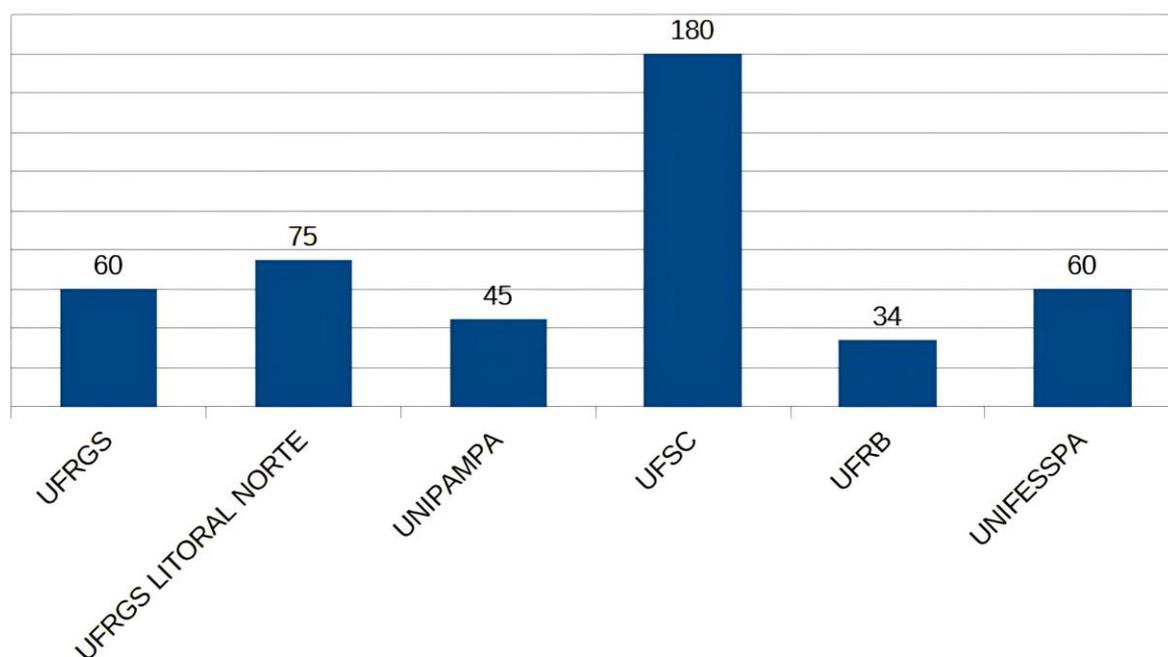
Figura 1 – Carga horária de Ciências da Natureza nas LEDOCs estudadas



Fonte: Dados organizados pelo autor (2023).

De acordo com a figura 1, o que podemos compreender é que em média as LEDOCs mantêm a mesma relação de carga horária com relação às disciplinas da formação na habilitação em Ciências da Natureza. Neste levantamento, o que pudemos perceber que a maior carga horária encontrada é de 1.665 horas no curso da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), enquanto a menor carga horária de 855 horas é registrada no curso da UFBA. O que podemos entender deste olhar inicial é que nos cursos há a distribuição equitativa entre os componentes formativos da Questão Agrária, Educação do Campo e Movimentos Sociais (formação política), os componentes de cunho pedagógico (formação do licenciado) e os saberes específicos (formação voltada para a habilitação). Com relação a busca pela inserção de disciplinas sobre Agroecologia percebeu-se que somente seis (6) cursos apresentam ofertas desta natureza dentro de seus currículos. A figura 2 dá um panorama da carga horária compreendida dentro da formação em Ciências da Natureza:

Figura 2 – Carga horária de disciplinas voltadas à Agroecologia dentro das LEDOCs



Fonte: dados organizados pelo autor (2023).

Com base na figura 2 o que podemos perceber é que somente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos seus dois campi (Porto Alegre e Litoral Norte), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) registraram cargas horárias dedicadas ao estudo teórico e prático da Agroecologia. A UFSC tem a maior carga horária registrada em 180 horas,

enquanto a UFRB tem a menor carga horária com 34 horas.

Quando olhamos para o conjunto de disciplinas organizadas nos cursos percebemos que todas as instituições dedicaram disciplinas introdutórias a compreensão epistemológica da Agroecologia e ao debate do conceito de Agroecossistema e de Sistema Agroflorestral (SAF). O curso que se destaca é o da UFSC que possui um conjunto de disciplinas que dão um aprofundamento em torno da Agroecologia com: Introdução à Agroecologia (36 horas/semestral), Manejo de Agroecossistemas I, II, III e IV com 36 horas cada, totalizando as 180 horas. Porém, a questão que se observa é que todas as disciplinas são de cunho teórico, o que mostra um distanciamento da concepção agroecológica que defende a articulação da teoria com a prática, organizada na forma de *práxis*. Lembrando que no projeto da UFSC há espaços destinados à extensão universitária e também disciplinas de integração dos saberes trabalhados nas diferentes disciplinas que podem articular esta relação a depender da prática dos docentes envolvidos.

No que toca ao debate teórico curricular sobre Agroecologia e área do conhecimento Ciências da Natureza pode-se perceber uma ausência de clareza conceitual sobre as duas temáticas. Com relação ao debate da área de conhecimento e das Ciências da Natureza nos PPCs da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na UFMA, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e na UFBA não contém uma elucidação teórica da equipe pedagógica.

Já nos cursos que aparece o debate sobre a área de conhecimento percebeu-se que todos enfatizam a abordagem interdisciplinar necessária para o desenvolvimento do conceitual das Ciências da Natureza e também com vistas ao perfil do egresso voltado para a docência multidisciplinar das disciplinas científicas Química, Física e Biologia. Ou seja, de acordo com o que coloca Saul e Muenchen (2020) os cursos desenvolvem estratégias de construção de interdisciplinaridades entre os diferentes componentes curriculares para organizar uma formação multidisciplinar em Ciências da Natureza.

Há de se destacar que os cursos da UFSC, Universidade de Brasília (UNB), UFRB e os dois cursos da UFRGS (Litoral Norte e Porto Alegre) são os que tem o maior aprofundamento em torno da noção da área de conhecimento, reconhecendo os limites impostos pela fragmentação disciplinar e apresentam conceitualmente as estratégias para atenuar esta dificuldade operacional curricular. No curso da UFSC a proposição curricular para a superação da fragmentação em torno de eixos integradores que são desenvolvidos ao longo do currículo em torno do desenvolvimento da concepção de Agroecologia e

Ecossistemas. A estratégia adotada pelo desenho curricular da UNB reside na construção de pontes interdisciplinares nas ementas das disciplinas de forma a construir a articulação por meio da área de conhecimento. No projeto do curso da UFRB há o desenho de Núcleos Formativos que contém as disciplinas e a sua integração ocorre por meio de Seminários Integradores que tem como objetivo desenvolver sínteses sobre as aprendizagens e a articulação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) dentro de uma lógica teoria-prática-reflexão. O que se percebe destes cursos é que eles mantêm um perfil disciplinar criando estratégias de integração dos saberes trabalhados por meio de disciplinas integradoras, seminários, articulações interdisciplinares em suas ementas.

Já há quatro cursos que documentalmente rompem com um desenho curricular disciplinar mais clássico para organização da área de conhecimento Ciências da Natureza, são eles: os cursos da UFRGS (Litoral Norte e Porto Alegre) e o curso da UFPR. Nos desenhos curriculares destes três cursos percebe-se que as disciplinas abrangem diferentes campos de conhecimento, estabelecendo uma lógica complexa de organização curricular na qual cada disciplina aborda diferentes temáticas, tornando a unidocência inviável, uma vez que há a necessidade de mais de um profissional para dar conta da amplitude conceitual e temática de cada disciplina. Os PPCs dos dois cursos da UFRGS deixam claro esta opção de desenho curricular em seus projetos, colocando a necessidade de articulação de diferentes profissionais em diferentes áreas para a efetivação da interdisciplinaridade com foco na formação multidisciplinar na área de Ciências da Natureza. Ou seja, estes projetos, junto ao da FURG, marcam uma segunda concepção curricular sinalizada por uma intrínseca integração e um rompimento efetivo da disciplina por meio de disciplinas temáticas que abordam saberes diferentes, convidando diferentes profissionais para trabalharem articuladamente para a consolidação de uma concepção de área de conhecimento aos moldes como colocado por Saul e Muenchen (2020).

No que toca à Agroecologia percebe-se que os projetos que têm a inserção do estudo se organizam em dois grupos. No primeiro grupo temos o debate da Agroecologia mais restrito aos limites da disciplina específica no currículo. Estão neste grupo os cursos da UNIPAMPA, nos cursos da UFRGS (Litoral Norte e Porto Alegre) e no curso da UFRB. Já o segundo grupo em que temos os cursos da UFSC, UNB e UNIFESSPA nos quais a Agroecologia está como disciplina específica no currículo, porém, também é tratada como um tema transversal e que recorrentemente aparece enquanto componentes conceituais nas ementas de diversas disciplinas. Ou seja, neste três cursos a Agroecologia é tomada como um

eixo transversal de debate formativo do professor em Educação do Campo.

Desta forma, o que podemos depreender da análise dos PPCs das diferentes instituições é que o PROCAMPO possibilitou uma diversidade de desenhos curriculares, isto foi possível devido ao fato de que no edital não havia especificação do formato curricular de oferta das disciplinas, somente a necessidade do curso estar organizado com os tempos do regime de Alternância.

A partir dos dados coletados foi possível observar três desenhos curriculares distintos, guardadas as peculiaridades e especificidades organizativas de cada PPC. O primeiro desenho curricular mais centrado na disciplinaridade contendo na maioria dos casos um equilíbrio entre disciplinas de química, física, biologia e matemática para o eixo da formação específica. Os cursos que se enquadraram neste formato de organização curricular foram: Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), UFRB, UNIR, UFBA, UFMA e o da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O segundo desenho curricular percebido foi um modelo híbrido organizado em duas partes: a primeira parte dedicada às disciplinas básicas que compõem as Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) organizadas no primeiro ano de curso e a partir do segundo ano de curso organizam-se por meio de temáticas interdisciplinares construindo relações entre diferentes disciplinas científicas com foco na prática docente. Os cursos que se enquadraram nesta organização curricular foram: UNIPAMPA, UNB, UNIFESSPA, UFPA e o da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O terceiro desenho curricular que foi encontrado foi de total integração entre diferentes temáticas em disciplinas com debate conceitual amplo, convidando as equipes pedagógicas a desenvolverem parcerias no formato de docência compartilhada (Melzer; Dahmer; Ferreira, 2024) e cooperação para organizar o debate conceitual multidisciplinar, rompendo com a lógica disciplinar. Os cursos que se encontram nesta construção curricular são: UFRGS (Litoral Norte e Porto Alegre), UFPR e FURG.

Em síntese final deste processo de análise o que podemos compreender é que a política educacional do PROCAMPO com suas inovações pedagógicas propiciou uma variedade de desenhos curriculares que transitaram por três diferentes modelos. Lembramos que esta análise é baseada no currículo oficial e que para uma fidedigna compreensão de cada curso se faz necessário uma imersão na sua realidade concreta para compreender se há ou não efetivação do currículo.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se fazer um estudo exploratório no PPCs no que toca a organização curricular das LEDOCs, perpassando pelo debate sobre área do conhecimento Ciências da Natureza e Agroecologia, dois temas de fundamental importância para o debate da formação de professores para a Educação do Campo.

Da análise dos dados o que percebi foi a existência de desenhos curriculares distintos, oriundos da indução provocada pela política educacional do PROCAMPO focados em disciplinas, eixos temáticos e disciplinas mais abrangentes buscando romper com os limites da disciplinaridade e fazendo movimentos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade com foco a formação de professores por área do conhecimento.

No tocante a teoria de currículo percebo que a partir de Goodson (1995) há uma perspectiva de inovação curricular e rompimento com a tradição curricular de cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas de ensino superior. Esta inovação trouxe potencialidades como a flexibilidade curricular e a inclusão de populações que em condições normais não teriam como cursar uma graduação presencialmente em instituição federal de ensino superior. Porém, por outro lado, há desafios que residem no registro destes cursos como colocado por Melzer (2020) para melhor se definir o que corresponde a modalidade, concepção educacional, e o que é respectivo à habilitação. Nos dados apresentados tem cursos que tratam a modalidade (concepção) como habilitação o que pode gerar entraves para os futuros egressos dos cursos no exercício da docência mediante processos seletivos e concursos públicos. Nesta perspectiva indico que é premente a necessidade de se estabelecer diretrizes nacionais para registro e exercício da docência em Educação do Campo e normas de regulamentação dos cursos de formação docente estabelecendo as nomenclaturas normatizadas. Fazendo esta compreensão e diferenciação entre o que é respectivo a modalidade educacional e o que é respectivo a habilitação ao qual o futuro professor poderá vir a atuar na Educação Básica e Superior.

O presente artigo busca problematizar o tocante à questão curricular dos cursos das LEDOCs com foco na forma como os cursos desenvolvem o debate sobre área de conhecimento e agroecologia. Compreende-se que este estudo tem seu limite no aspecto normativo do currículo formal e que para se ter uma compreensão mais aprofundada de cada curso há a necessidade de pesquisas mais focadas em estudos de caso que observem a conjugação entre o currículo idealizado (formal) e o currículo efetivamente desenvolvido na

prática docente com a perspectiva da imersão do pesquisador dentro do cotidiano pedagógico do curso.

Termino este artigo frisando que há a necessidade do FONEC e da SECADI em construir coletivamente diretrizes nacionais para melhor organizar e reconhecer os cursos de Educação do Campo, dando apoio institucional e sustentação jurídica a estes cursos para ingressos em concursos e testes seletivos das redes públicas municipais e estaduais do Brasil.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: AS-PTA/Agropecuária. 2002. 592p.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Angelo Diogo; LOPES, Joice Aparecida (orgs). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**, vol. III. São Paulo: Outras Expressões, no prelo. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/trabalho-agroecologia-e-educacao-politecnica-nas.pdf>. Acesso em: 06 de Jul. 2023.

CHASSOT, Attico Inácio. **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba: Ed. Appris. 2016.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes Editora. 1995.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **O movimento da política educacional PROCAMPO**: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil. 2020. 341f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. Educação do e no campo e agroecologia: novos caminhos para a educação científica. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 3, n. 1, p. 137-155, 2022.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins; DAHMER, Gilson Walmor; FERREIRA, Júlio César David. Agroecologia e ciências na docência compartilhada: memórias na LECAMPO da UFPR Litoral. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 12, p. e24030, 2024.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, Monica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, 2017.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011.

SAUL, Tamine Santos; MUENCHEN, Cristiane. Licenciaturas Em Educação Do Campo Nas Ciências Da Natureza: Um Olhar Para Suas Especificidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e223382, p. 1-26, 2020.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.631-648, 2017.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Ehrick Eduardo Martins Melzer. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7789975902195248>

Como citar

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCAMPO: análise de desenhos curriculares para formação do educador do campo. **Revista Espaço Currículo**, v.18, n. 1, e67285, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.67285.