



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA

**FOCOS TEMÁTICOS E PERFIL PROFISSIONAL NOS TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

MOSSORÓ

2018

FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA

**FOCOS TEMÁTICOS E PERFIL PROFISSIONAL NOS TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Educação do Campo com
Habilitação em Ciências da Natureza.

Orientadora: Midiã Medeiros Monteiro,
Profa. Msa.

MOSSORÓ

2018

©Todos os direitos estão reservados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996, e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata, exceto as pesquisas que estejam vinculadas ao processo de patenteamento. Esta investigação será base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) seja devidamente citado e mencionado os seus créditos bibliográficos.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas
da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719f Sousa, Francisco Antonio de .
FOCOS TEMÁTICOS E PERFIL PROFISSIONAL NOS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS
DA NATUREZA E MATEMÁTICA / Francisco Antonio de
Sousa. - 2018.
75 f. : il.

Orientadora: Midiã Medeiros Monteiro.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Educação do Campo,
2018.

1. Educação do Campo. 2. Ensino de Ciências. 3.
Focos Temáticos. 4. Perfil Profissional. I.
Monteiro, Midiã Medeiros , orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI- UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA

**FOCOS TEMÁTICOS E PERFIL PROFISSIONAL NOS TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Educação do Campo com
Habilitação em Ciências da Natureza

Defendida em: ____/____/2____.

BANCA EXAMINADORA

Midiã Medeiros Monteiro, Profa. Msa. (UFERSA)
Presidenta

Kyara Maria de Almeida Vieira, Profa. Dra.
(UFERSA)
Membra Examinadora

Carlos Antonio López Ruiz, Prof. Dr. (UERN)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a sabedoria e vida para lutar e conquistar meus objetivos.

Agradeço a minha mãe, Rita Dantas de Macedo, minha fonte de inspiração e força para que eu pudesse enfrentar todos os obstáculos que encontrei no caminho durante a minha formação, também por acreditar e sonhar comigo no que almejo para a minha vida.

Agradeço aos meus amigos, Ana Claudia e Rodolfo Rafael, que se tornaram irmãos durante esse período, que foram meus pilares em todos os momentos e que sempre me proporcionaram momentos felizes, conselhos, e em muitas vezes soluções para os problemas que apareceram durante a graduação. E espero que esse laço que nos une se fortaleça para toda a vida. Também a Adriane Gois, Kaline, Paulinha e Jerffeson que foram meus amigos, que sempre me ouviram e deram os melhores conselhos para todas as minhas inquietações e que se tornaram pessoas que quero ter ao meu lado durante toda a minha vida.

Agradeço a minha prima Jordana Milleny, por ter sido uma irmã, companheira e principalmente uma fortaleza na qual sempre encontrei conforto e entusiasmo para enfrentar as provas e continuar trilhando o meu caminho.

Agradeço a minha orientadora, Mídiã M. Monteiro, que foi uma pessoa que acreditou em mim e que se tornou uma referência para a minha atuação profissional, pois a cada orientação fui aprendendo e construindo o tipo de profissional que quero ser, e isso agradeço a essa pessoa, que além de ter sido uma ótima orientadora foi uma amiga, pois me escutou e me viu chorar, mas que com suas palavras confortadoras sempre me incentivou para que eu buscasse despertar o que há de melhor em mim.

Agradeço a professora Kyara Maria que foi a pessoa que mais lutou enquanto coordenadora para o fortalecimento e principalmente pela permanência do curso na UFERSA, além de ser uma pessoa muito especial que conquistou o meu coração com suas palavras doces e pelas histórias. Obrigado Kyara por ter entrado na minha vida na melhor fase dela, na minha graduação, nunca irei te esquecer.

Ao prof. Carlos Antonio López Ruiz por aceitar contribuir com o melhoramento desse trabalho.

Agradeço a universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a seu corpo docente, direção e administração e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

O meu muito obrigado!

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

(Immanuel Kant).

RESUMO

A Educação do Campo tem sido objeto de interesse e pesquisa nos últimos anos, sobretudo em razão das conquistas educacionais a nível legal. Diante desse cenário, essa pesquisa se insere na área da Educação do Campo, bem como na área de Ensino de Ciências, com foco na formação inicial de professores. Nos propomos a analisar os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de egressos da Licenciatura em Educação do Campo para identificar os focos temáticos presentes nesses trabalhos, bem como as aproximações e/ou afastamentos em relação ao perfil profissional desejado aos educadores/as o campo. Em relação à Educação do Campo, nos pautamos nas reflexões apontadas por Alencar (2010) e Baraúna (2009) que discutem o perfil desejado para a Educação do Campo na perspectiva de atender as demandas das populações camponesas. No que se refere ao Ensino de Ciências, objetivamos estabelecer uma relação entre as discussões temáticas da área e as propostas temáticas presentes nos TCCs, utilizando-nos das discussões de Delizoicov (2004) e Brick et al (2016). Como metodologia nos pautamos na pesquisa qualitativa e na análise documental, tendo como objeto de estudo uma amostra composta por 21 trabalhos de conclusão de curso das Licenciaturas em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. Nossos resultados indicam que os trabalhos de conclusão de curso dos egressos estão em diálogo com os focos temáticos presente nos trabalhos em Ensino de Ciências, já no tocante as discussões sobre o perfil profissional dos/as educadores/as do campo percebemos a carência das perspectivas almejadas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências. Focos Temáticos. Perfil Profissional.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Quantidades de Trabalhos sobre Educação do Campo X Ano e Evento.....	30
Gráfico 2	–	Focos Temáticos Recorrentes e por Evento.....	31
Gráfico 3	–	Quantitativos de Cursos por Regiões no Brasil.....	42
Gráfico 4	–	Quantitativo de Universidades por Ano de Início de Curso.....	43
Gráfico 5	–	Focos Temáticos Identificados.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Focos Temáticos.....	29
Quadro 2	–	Distribuição das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	37
Quadro 3	–	Análise dos TCCs da UFCG.....	46
Quadro 4	–	Análise dos TCCs da UFMA.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Ensino de Ciências
EF	Ensino de Física
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura
IES	Intituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS	14
1.1 A Educação do Campo.....	14
1.1.1. Breve Histórico.....	14
1.1.2. Educação do Campo na Educação Básica.....	21
1.1.3. Educação do Campo no Ensino Superior.....	23
1.2 Ensino de Ciências.....	26
1.2.1. Breve Histórico.....	26
1.2.2. Perspectivas Teóricas da área.....	29
1.3 Formação de Educadores do Campo.....	32
1.3.1. Perfil Profissional Desejado.....	33
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA HABILITAÇÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	36
2.1 Delimitando nosso objeto de investigação.....	36
2.2 Dados da Pesquisa.....	44
2.3 Análise dos Dados.....	44
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de vivências no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, obtidas através de participações em espaços de formação e eventos que discutem sobre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências¹. Além também do interesse em compreender os desafios que a Educação do Campo tem enfrentado para articular a formação inicial docente, dentro de uma discussão teórica sobre a especificidade exigida com as perspectivas teóricas da área de Ensino de Ciências. Dessa forma, essa pesquisa se insere na área da Educação do Campo, bem como na área de Ensino de Ciência, com foco na formação inicial de professores.

No tocante a Educação do Campo, existe uma discussão teórica a respeito da necessidade de formação docente específica, com o intuito de formar profissionais que possam atuar nas escolas do campo tendo como princípio primeiro a valorização desse espaço enquanto um território composto por sujeitos que são atores de suas realidades e que tem como direito fundamental uma educação gratuita e de qualidade.

As discussões acerca da Educação do Campo surgem no cenário educacional devido à educação ter sido historicamente oportunizada às classes populares do campo em um modelo “adaptado” da educação urbana, quando não, negadas a esse público o acesso a escolarização. Neste modelo há marcadamente descaso e subordinação dos valores presentes no campo, este que é marcado também pela ideia de uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano.

Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. Essas iniciativas defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano, a partir da experiência do urbano.

Para que haja o acesso a uma educação de qualidade é fundamental que ocorra uma formação docente de qualidade, no qual deve haver uma apropriação de uma série

¹ Embora reconheçamos que as Ciências constituem um espectro amplo, incluindo as Ciências Humanas e Sociais, dentre outras, aqui usaremos Ensino de Ciências para designar a área de Ensino de Ciências da Natureza e Matemática.

de saberes que o qualificam para atuação docente (GIL-PÉREZ et al, 2001).

Em relação aos aspectos ligados ao Ensino de Ciências, Brick et al. (2016) apontam para uma aproximação entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, afirmando que tem crescido o número de trabalhos que tratam temáticas relacionadas à Educação do Campo nos eventos de Ensino de Ciências.

Nosso trabalho tem dois objetivos principais:

- Identificar a presença dos focos temáticos, com base no referencial teórico de Delizoicov (2004), em uma amostra dos trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática,
- Identificar aproximações ou afastamento desses trabalhos em relação ao perfil desejado para educadores/as do campo, com base no referencial teórico de Alencar (2010) e Baraúna (2009).

O presente trabalho está dividido em três capítulos, sendo eles: Capítulo 1, “Aporte teórico”, no qual está descrito a fundamentação teórica da pesquisa. Destacamos nos tópicos e subtópicos o delineamento teórico acerca das seguintes categorias: Educação do Campo, Ensino de Ciências e Formação de Professores. Já no Capítulo 2, “A pesquisa: parte empírica”, temos o corpo da pesquisa onde procuramos a partir dos dados coletados - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) das Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - analisá-los com base no referencial teórico adotado afim de atender aos nossos objetivos. Por fim, no Capítulo 3, “Considerações Finais”, sintetizamos nossa pesquisa revisitando o que nos propomos a investigar, sendo estabelecido uma relação entre os resultados obtidos pela análise dos dados e a pesquisa bibliográfica realizada.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste capítulo trataremos dos fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa. É destacado nos tópicos e subtópicos o delineamento teórico acerca dos seguintes campos de investigação: Educação do Campo, Ensino de Ciências e Formação de Professores.

1.1. A Educação do Campo

Essa seção aponta, brevemente, a história das discussões sobre Educação do Campo e seus documentos legais. Em relação à Educação do Campo, nos pautamos nas reflexões apontadas em Arroyo & Fernandes (1999); Arroyo, Caldart, Molina (2004); Carlos e Vicente (2011); Molina (2012) que discutem a Educação do Campo na perspectiva de atender as demandas das populações do campo, sobretudo na valorização desses sujeitos. No que tange aos documentos legais voltados à Educação do Campo, e como a mesma está organizada hoje, são apontadas reflexões em Silva (2015) e Brasil (1988, 1996, 1997, 2001, 2002, 2004, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016).

1.1.1 Breve Histórico

Nessa seção apresentamos de forma breve o histórico das discussões acerca da Educação do Campo, sendo evidenciadas as lutas e conquistas no âmbito constitucional do direito do homem e da mulher do campo à educação de qualidade. Apresentaremos os primeiros encontros promovidos para pensar a educação dessa população, e das discussões que deram origem aos documentos legais para a Educação do Campo a nível básico e superior.

As discussões acerca da Educação do Campo surgem no cenário educacional devido à educação ter sido historicamente oportunizada às classes populares do campo em um modelo “adaptado” da educação urbana, quando não, negado a esse público o acesso a escolarização. Nesse modelo há marcadamente descaso, subordinação e

inferioridade dos valores presentes no campo quando comparados ao espaço urbano.

Dessa forma o campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente. Acerca da concepção da Educação do Campo como uma extensão da educação urbana, Carlos e Vicente (2011, p. 27) afirmam que embora houvesse a ideia de uma educação para a população rural tanto no discurso jurídico quanto no político, esta seria em uma perspectiva de adaptação ao modelo urbano:

O enunciado da Educação do Campo circula no discurso jurídico-político-educacional brasileiro desde a fundação do Estado republicano. A rede de enunciados vigente descrevia a Educação do Campo como educação rural, isto é, uma educação urbana extensiva a zona rural, que objetivava o desenvolvimento cultural de sua gente e de sua realidade social e econômica.

Carlos e Vicente (2011, p. 29) ainda acrescentam: “[...] na década de 1930, o enunciado da educação escolar, em geral, e a do campo, em particular, ganhou estatuto constitucional. No texto constitucional de 1934, a educação rural foi assegurada através de financiamento”. Esse enunciado está no Art. 156 e no parágrafo único da referida constituição. Tal aspecto aponta para o reconhecimento de que havia uma educação dita rural, e alguma preocupação com a mesma:

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.

Em contraposição a essa perspectiva de uma Educação do Campo que atenda as demandas dos sujeitos do campo, Carlos e Vicente (2011, p. 31) manifestam que a referida legislação pretendia uma educação voltada para a formação técnica dos sujeitos do campo. O trecho a seguir aponta que, de alguma maneira, houve um ganho ao ser pensada a educação do campo ainda que o interesse estivesse a serviço do capital:

O pressuposto enunciativo da educação como questão nacional, forjado pelo discurso pedagógico e jurídico-político-educacional, propiciou, em certa medida, a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola – LOEA, promulgada, no Rio de Janeiro, precisamente, em 20 de agosto de 1946, pelo presidente Eurico G. Dutra. Essa lei foi um dos primeiros atos jurídicos que delineou, em nível nacional, uma possibilidade de se organizar a educação escolar destinada ao campo. Nela o direito a educação dos trabalhadores do campo foi mantido e afirmado nacionalmente.

Não podemos deixar de perceber que essa lei tem a preocupação na formação do sujeito do campo. Como afirma Carlos e Vicente (2011, p. 31) “[...] a necessidade de se promover uma prática educativa escolar articulada ao mundo do trabalho rural, que visasse à qualificação do homem do campo, na perspectiva de sua inserção competente na vida produtiva cotidiana e local”. O problema desse tipo de perspectiva é que ela não é pensada com vistas à educação integral dos sujeitos, principalmente na dimensão da emancipação, de valorização da sua cultura e do seu território. A ideia é a necessidade de uma formação para o mercado de trabalho, que após a industrialização carecia de mão de obra mais especializada. Além da ideia de levar ordem e civilidade a uma população dita carente dos moldes urbanos.

Diante desse cenário, a Educação do Campo como campo de pesquisas entra nos debates educacionais, sobretudo por ação dos movimentos sociais que vão abrindo espaço, exigindo que o campo possa ter uma educação de qualidade e que dialogue com a realidade desses sujeitos.

Como destaca Costa (2016, p. 37) acerca da participação dos movimentos sociais para a construção de uma educação de qualidade:

[...] esses movimentos reivindicam uma educação popular voltada para o desenvolvimento do campo brasileiro, uma educação inserida no contexto, salientando a importância de nossa ação educacional ser direcionada a uma ação pedagógica enquanto intelectual, desenvolvendo a capacidade de articular os conteúdos escolares a realidade dos estudantes, construindo, assim, esquemas de referência para o entendimento da realidade que os cerca.

A partir desse movimento foram sendo construídos e/ou inseridos, a partir de muita luta, documentos que tratam a educação para as populações do campo, p.ex., a Lei de Diretrizes e Bases 9.394-96 (LDB) que traz um ganho no que se pensa a Educação do Campo, pois admite que ela tem especificidades, embora mantenha a ideia de adaptação ao urbano. É conquistado e reconhecido o direito a diversidade e, também, a singularidade do campo através da possibilidade de pensar uma educação para todos. Um exemplo é o Art. 28 da LBD, que estabelece as seguintes normas para a educação dos camponeses:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona

rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 21).

Como podemos observar houve alguns avanços educacionais tanto na LDB 9.394/96 como também na Constituição referentes à educação no meio rural, com ênfase na necessidade do Estado em fazer o cumprimento de alguns dos seus deveres, como educação básica para toda população.

Apesar desses avanços que foram discutidos até aqui é perceptível à referência que o Artigo 28 da LDB 9.394/96 faz ao termo “adaptação” do sistema de ensino para a população do campo. Diante disso, percebemos que a concepção predominante gira em torno de um modelo escolar urbano. Sendo assim, é possível perceber que o modelo escolar urbano é visto como base e orientação para as escolas do campo.

Como mencionamos até aqui a Educação do Campo foi marcada por uma forma de adaptação ao modelo escolar urbano. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. Essas iniciativas defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

No final dos anos 1990, são criados diversos espaços públicos de debate sobre a Educação do Campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos (CALDART, 2002).

Durante o I ENERA foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse primeiro encontro surge a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Esse foi um grande avanço, pois, permitiu a participação popular na construção de ideias e discussões que influenciariam as políticas públicas do país.

Caldart (2002, p. 19) afirma que:

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Após o I ENERA, em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, sendo a mesma uma entidade que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as ações alcançadas por essa Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004, com o objetivo de “[...] reafirmar a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 1).

Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de Educação do Campo e não mais educação rural² ou educação para o meio rural (CALDART, 2002).

Vale ressaltar que a partir das discussões da I Conferência foi criado um texto base que traça o perfil da educação a ser desenvolvida no campo, como foi apontado por

² Vale ressaltar que teoricamente existe uma diferença entre educação rural e Educação do Campo. Utilizaremos, em alguns momentos, educação rural, pois os documentos legais que foram consultados e mencionados, fazem uso desse termo. Porém, do ponto de vista conceitual coadunamos com os referenciais que adotam a terminologia e paradigma da Educação do Campo. Pois, a superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo (Ver ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; FERNANDES, MOLINA, 2004; ALENCAR, 2010).

(KOLLING; NERY; MOLINA, 1999 apud BARAÚNA, 2009 p. 292):

[...] o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas.

A partir desses encontros houve a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo, que assume a terminologia Educação do Campo em substituição ao termo educação rural. Segundo Baraúna (2009, p. 293),

[...] A palavra rural adquire um sentido mais restrito, sendo a palavra campo algo mais abrangente que incorpora diversos aspectos da vida campesina, estando esta última mais coerente para representar a concepção que atenda às demandas de uma educação com características específicas e que esteja voltada para o desenvolvimento de sujeitos atuantes em seu processo histórico.

Outro aspecto relevante se dá em 16 de abril de 1998; por meio da Portaria nº. 10/98 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (CALDART, 2002; ARROYO, MOLINA, 2004).

O PRONERA surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA. Esse debate contou com a parceria do grupo de trabalho de apoio a Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o MST e organizações nacionais e internacionais, tais como: CNBB, UNESCO E UNICEF. Após um período de reuniões e discussões sobre a temática em pauta no ENERA e, em função de um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária, decidiu-se dar prioridade à questão da alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a Educação do Campo (CALDART, 2002; ARROYO, MOLINA, 2004).

Diante disso, percebemos que o PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados; fortalecer o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Todavia, a lentidão fez com que as políticas de direito não alcançassem proporções significativas e se efetivassem concretamente nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira (CALDART, 2002).

No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação (hoje SECADI³ – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social). Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável especialmente pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Sendo assim, podemos sinalizar com algumas iniciativas no âmbito do governo federal quanto à representação das identidades da escola do campo. Essa representatividade se dá através de programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizado pela SECADI (CALDART, 2002; ARROYO, MOLINA, 2004).

Dentre as conquistas no âmbito legal e institucional podemos citar os seguintes documentos: LDB (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006) - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007) – Institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008) – Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

³ Entre 2007 e 2012 a SECADI conseguiu elevar o número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares de 2006 mil para mais de 620 mil, de acordo Censo da Educação Básica. A referida secretaria teve, em decorrência da atual gestão do governo, seu quadro de funcionários alterado.

públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto Nº 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Esses e outros dispositivos ou documentos legais tem como intuito assegurar legalmente que a população do campo tenha o seu direito à educação assegurado, em seu respectivo lugar de origem e com uma educação que visa atender às especificidades da sua realidade.

1.1.2 Educação do Campo na Educação Básica

Nessa parte trazemos um panorama de como a Educação do Campo está configurada atualmente em nível da educação básica. Sendo destacados alguns programas desenvolvidos nas escolas do campo.

A Educação do Campo torna-se uma política pública nacional brasileira pelo Decreto nº 7. 352, de 2010. O inciso 1º do Art. 1 considera como população do campo⁴: os/as agricultores/as familiares, os/as extrativistas, os/as pescadores/as artesanais, os/as ribeirinhos/as, os/as assentados/as e acampados/as da reforma agrária, os/as trabalhadores/as assalariados/as rurais, os/as quilombolas, os/as caiçaras, os povos da floresta, os/as caboclos/as e outros/as que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Diante dessa demanda de sujeitos que a Educação do Campo hoje tem desenvolvido programas e ações que visam integrar as práticas educativas com as práticas comunitárias e as experiências dos sujeitos do campo.

No Brasil temos, segundo o INEP (2016), um quantitativo de 186,1 mil escolas que oferecem a Educação Básica. Aproximadamente 63,1 mil estão localizadas na Zona Rural (33,9%) e 123 mil na Zona Urbana (66,1%).

Temos atualmente alguns programas e ações⁵ oferecidas para o nível básico que visam proporcionar a valorização dos sujeitos e do próprio campo enquanto espaço de construção do conhecimento. Vejamos alguns programas e ações voltados para a educação básica.

O Programa **Escola Ativa**. Este programa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Entre as

⁴ Escola do Campo, segundo o Decreto nº 7.352, é aquela situada em área rural (de acordo com definição do IBGE) ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

⁵ Os programas e ações mencionados encontram-se ativos até o presente momento (MEC, 2017).

principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. O **Projovem Campo** – Saberes da Terra. Este programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando enfrentar as desigualdades educacionais existentes entre o campo e a cidade (FONEC, 2014).

Também temos o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. O programa é regido pela Resolução nº 40, de 26 de Julho de 2011, e tem como objetivo realizar a distribuição de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica (BRASIL, 2011). Consideramos que reconhecer a especificidades do campo e instituir programas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo é de suma importância, no entanto, isso por si só não é suficiente para que o programa seja excelente. Existe uma série de críticas ao PNLD campo e aos livros adquiridos, dentre elas, destacam-se à má qualidade dos materiais, o processo de aquisição dos mesmos bem como a real adequação às especificidades da população campesina⁶.

Vale destacar que, mesmo com esses programas e ações, a realidade das escolas do campo continua precária. As políticas e ações relatadas estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas já estavam incluídas, pelo menos nos instrumentos normativos relacionados à educação, como: Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental, enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental, como: Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo.

Pode-se dizer que a luta por uma Educação do Campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e as diretrizes operacionais, devendo se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações para a Educação do Campo que sejam realmente concretizadas nas inúmeras localidades desse território nacional.

⁶. Para maior discussão sobre esse tema ver VIEIRA, 2013. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(7\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf) acesso em 23/03/2018.

1.1.3 Educação do Campo no Ensino Superior

Nessa seção traçamos um panorama da Educação do Campo hoje no ensino superior, na criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que surge das reivindicações dos movimentos sociais para que haja a formação de profissionais do campo para que possam atuar nesse espaço rico de saberes e histórias, pois não há como pensar a melhoria da educação básica sem que haja profissionais qualificados para atuarem nas escolas do campo e que se identifiquem esse território.

Entre os marcos regulatórios acerca da Educação do Campo, destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002 CEB/CNE (BRASIL, 2002). No Artigo 12 (parágrafo único) foi estabelecido que os sistemas de ensino, em sintonia com o Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Do mesmo modo, o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA), define como um dos princípios “[...] o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º, III).

A partir desses marcos regulatórios, diversos programas voltados para a formação inicial e continuada de educadores e educadoras que atuam nos territórios rurais têm sido implementados e referenciados por experiências educativas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo em parceria com as universidades públicas.

O PRONERA promove a formação inicial e continuada dos educadores, especialmente com a oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento em todas as regiões brasileiras.

Abaixo mostramos uma imagem que consta no site do Incra, com dados alcançados pelo PRONERA (2016):



Fonte: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em, 23/03/2018.

A partir do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e definiu metas específicas para a formação de educadores, o MEC lançou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Esse programa foi uma iniciativa do MEC por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

O Procampo teve como objetivo convocar as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas, para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas do campo, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas e formuladas em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O primeiro edital foi lançado em 2009 através do edital de convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009. O presente Edital teve como intuito estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior- IES, que aprovou 15 projetos apresentados pelas universidades, institutos federais, e autarquia para a oferta de cursos regulares, tendo como total de vagas ofertadas 2.168 e um número de matrículas igual a 1.363.

Posteriormente tivemos o Edital nº 02 de 31/08/2012 (BRASIL, 2012), vinculado à SESu/Setec/Secadi/MEC, que aprovou 42 projetos do Procampo apresentados pelas universidades e os institutos federais, para ofertar, cada um deles, 300 vagas regulares na modalidade presencial durante três anos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 15.120 vagas para a formação inicial de professores dos territórios rurais. Nesse edital, foram incluídas 15 vagas de concurso para docentes e três para servidores em cada um dos projetos, totalizando 630 vagas de docentes permanentes e 126 de servidores efetivos para atuação específica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Ainda em âmbito da formação superior tivemos o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID – Diversidade⁷, criado em 12 de Dezembro de 2007 dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial desses docentes nos anos iniciais do curso. Inspirados em sua materialidade de origem na concepção político- pedagógica da Educação do Campo, esses programas se propõem a ampliar os espaços de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações com uma perspectiva humanista e crítica, assumindo como princípios formativos: a Alternância Pedagógica com intervenção nas comunidades e nas escolas básicas; a pesquisa como orientação central do curso, pautando a práxis e o trabalho socialmente referenciado pelo cotidiano das comunidades e das escolas rurais (FONEC, 2014). O programa teve dois editais: o primeiro edital conjunto, Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC PIBID – Diversidade, foi lançado no ano 2010 e obteve como resultado 21 projetos; o segundo edital, Nº 66/2013 CAPES/SECAD-MEC PIBID – Diversidade que foi realizado no ano de 2013 obteve 29 projetos nas instituições de ensino superior e institutos federais

Vale ressaltar que esses projetos devem seguir os princípios originários do Movimento da Educação do Campo, em sua vinculação com a luta de classes, no qual esses programas promovem uma formação crítica e transformadora, que em vez de formar educadores como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, formem educadores formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de

⁷ Foi lançado no ano de 2018 o edital do PIBID e Residência Pedagógica e não houve nada sobre o PIBID – Diversidade, assim a gente não sabe se é um programa que vai continuar.

promover a necessária articulação das lutas entre as escolas e as lutas para superação dos pilares que sustentam a sociedade capitalista (MOLINA, 2012).

1.2. Ensino de Ciências

Nessa seção trazemos como referencial questões acerca do Ensino de Ciências e a possibilidade de relação entre as discussões do Ensino de Ciências e a Educação do Campo, sobretudo no que toca as temáticas de ensino que elas congregam.

Como podemos observar nas subseções que se seguem, a preocupação com o Ensino de Ciências tem origem com a preocupação na formação de sujeitos que possam se interessar profissionalmente pela ciência e pelas tecnologias, para que essas áreas tivessem crescimento.

1.2.1 Breve Histórico

A preocupação com o Ensino de Ciências nos diversos níveis de ensino é decorrente do avanço científico e tecnológico após a Segunda Guerra Mundial. Tal aspecto pode ser evidenciado, a partir dos anos de 1960, pelas propostas educativas voltada para o Ensino de Ciências que tinham o intuito possibilitar aos estudantes o acesso às “verdades científicas”, além disso, deveriam proporcionar o desenvolvimento de uma maneira científica de pensar e agir (KONDER, 1998).

O Ensino de Ciências enquanto área do conhecimento tem sua origem quando um movimento mundial por reformas nasce nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesse movimento a preocupação pela competição tecnológica, decorrente da supremacia da União Soviética com o lançamento em 1957 do Sputnik (primeiro satélite artificial a orbitar a Terra) partiram para reformular seus currículos, surgindo assim projetos para que houvesse pessoas para estudar ciências, ou seja, formar cientistas para que houvesse a expansão dos conhecimentos da área (KONDER, 1998).

Os principais projetos oferecidos foram o Projeto de Física do Physical Science Study Committee, atualmente mais conhecido pela sigla PSSC, iniciado em 1957, que configura como o maior representante do movimento renovador e inovador no ensino de ciências nos EUA. Nos anos posteriores também foram desenvolvidos projetos e materiais curriculares para outras áreas do conhecimento, por exemplo: Biologia (Biology Science Curriculum Study - BSCS) e para a Química (Chemical Education Materials Study - Chem Study). Vale ressaltar que todos estes projetos focavam em um

ensino baseado fortemente na prática experimental, procurando levar os alunos a vivenciar algumas etapas fundamentais da atividade científica (KONDER, 1998). Nesse sentido, com uma visão empirista sobre a ciência.

Esse movimento chega ao Brasil a partir do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC⁸. Dentre as atividades desenvolvidas pelo IBECC estava o trabalho de tradução dos projetos estrangeiros, como foi o caso do PSSC⁹.

Apoiado no PSSC tinha-se como propósito valorizar as práticas experimentais e trazer o foco da investigação científica para o Ensino de Ciências no Brasil (KONDER, 1998).

Em 1965 o MEC criou Centros de Ciências nos Estados da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo com objetivo de divulgar a ciência na sociedade e contribuir com a melhoria do ensino de ciências que vinha sendo oferecido nas escolas. E, em 1967 é criada a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), sediada na Universidade de São Paulo, produzia guias didáticos e de laboratório, kits para a realização de experimentos com o uso de materiais de baixo custo e oferecia atividades de treinamento aos professores. Desenvolvidas paralelamente às propostas oficiais do MEC, as atividades educativas promovidas por esta instituição procuravam levar os estudantes a descobrirem como funcionava a ciência e a desenvolverem o pensamento científico (KONDER, 1998).

Apesar dos esforços para que ocorressem mudanças, durante a década de 1960 o ensino de ciências continuou focalizando essencialmente os produtos da atividade científica, possibilitando aos estudantes a aquisição de uma visão neutra e objetiva da ciência.

A partir de meados dos anos 1980 e durante a década de 1990, o ensino de ciências passou a contestar as metodologias ativas e a incorporar o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo. As propostas educativas enfatizavam a necessidade de levar os estudantes a desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico; a questionarem as relações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio

⁸ O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) foi criado em 1946 no Rio de Janeiro, como Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Em 1950 ele estende-se para São Paulo. A ideia central é que o desenvolvimento de uma nação só é possível com o desenvolvimento científico e tecnológico. Assim ele desenvolve ações de desenvolvimento da ciência e da educação científica.

⁹ No Brasil a utilização do material ficou restrita a poucas escolas, principalmente pela dificuldade de utilização dos kits experimentais que eram entregues (GASPAR, 1997).

ambiente e a se apropriarem de conhecimentos relevantes científica, social e culturalmente (KONDER, 1998).

Assim, analisando-se a produção em Educação em Ciências no Brasil hoje, pode-se perceber a existência de diversos grupos de pesquisa atuantes, principalmente nas universidades públicas brasileiras, e que são responsáveis pela organização e edição de revistas, pela criação e manutenção de eventos nas áreas de Ensino de Ciências, Física, Química, Biologia e diversas áreas correlatas, bem como pela implantação e credenciamento de mais de vinte programas de pós-graduação em Educação em Ciências em nível *lato* e *stricto sensu*. Pertencem a estes grupos, os pesquisadores eleitos ou indicados por seus pares para organizarem e representarem a comunidade de pesquisadores nas seções ou secretarias de ensino criadas nas importantes sociedades científicas como a Sociedade Brasileira de Física (SBF), a Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e a Sociedade Brasileira de Astronomia (SBA). Por outro lado, sociedades científicas específicas sobre o ensino e a pesquisa em ensino de Ciências também foram criadas nos últimos anos, tais como a SBEnBio – Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia e a ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (KONDER, 1998).

Com o acúmulo de conhecimentos gerado na área, surge também a preocupação com o mapeamento e organização dessa produção, surgindo grupos que criaram, por exemplo, o Banco de Dados sobre o Ensino de Física no Brasil - Dissertações e Teses, no Instituto de Física da USP e o acervo de Teses e Dissertações sobre Ensino de Ciências do CEDOC – Centro de Documentação sobre o Ensino de Ciências, junto ao Grupo Formar-Ciências da Faculdade de Educação da UNICAMP. Embora a breve retrospectiva mostre, de maneira inquestionável, que se tem hoje no país uma área de Ensino de Ciências praticamente consolidada, os fatores que contribuíram para a constituição dessa área carecem de estudos mais aprofundados. Como muitos dos pesquisadores considerados importantes para a constituição da área no Brasil estão ainda em atuação em diversas universidades brasileiras, ou aposentaram-se recentemente, é importante que a história da constituição e das origens da pesquisa nesta área seja pesquisada com maior profundidade, preservando, assim, a memória da Educação em Ciências no país (KONDER, 1998).

A apresentação desse breve histórico sobre o percurso do Ensino de Ciência enquanto área do conhecimento, as mudanças pelas quais passou, teve como objetivo mostrar que esta é uma área dinâmica, que abarca diferentes preocupações e temáticas

de interesse, sempre com o intuito de promover a melhoria do ensino das ciências (ainda que a partir de diferentes visões e interesses).

A seguir abordaremos as diferentes perspectivas temáticas que tem permeado a área de ensino de ciência, com base na pesquisa de Delizoicov (2004).

1.2.2 Perspectivas Teóricas da Área

Aqui procuramos abordar as diferentes perspectivas teóricas do ensino de ciências para que haja a compreensão da contribuição dessa área para o desenvolvimento educacional. Além de ser destacada a inserção das discussões acerca da Educação do Campo nos eventos voltados para o ensino de ciências.

Delizoicov (2004) apoiando-se nos trabalhos que buscaram traçar um perfil da área de Ensino de Ciências, com base nas dissertações e teses em Ensino de Ciências defendidas no Brasil, desde 1972 até 1995 e disponíveis nos catálogos produzidos pela USP/IFUSP (1992, 1996) e pela UNICAMP/FE/CEDOC (1998) aponta que a área de Ensino de Ciência se constitui como um campo das ciências humanas aplicadas, sobretudo pela aproximação desses trabalhos com a área das Ciência Humanas.

Nos interessa aqui identificar qual o interesse temático desses trabalhos. No quadro 1 vemos os focos temáticos mostrados pelo autor:

Quadro 1: Focos Temáticos

FOCOTEMÁTICO	EC(%)*
Conteúdo-Método	65,0
Currículo e Programas	43,0
Características do Aluno	24,0
Recursos Didáticos	20,0
Características do Professor	18,0
Formação de Professores	17,0
História da Ciência	menos de 10
Filosofia da Ciência	menos de 10
Organização da Escola	menos de 10
História do Ensino de Ciências	menos de 10
Políticas Públicas	menos de 10
Programa de Ensino não Escolar	menos de 10

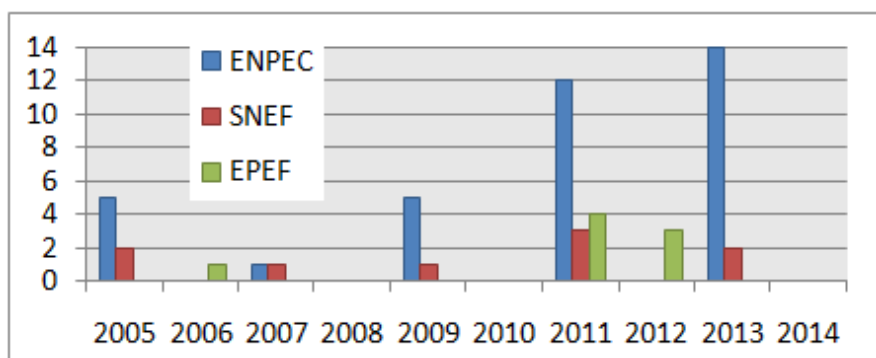
Fonte: Delizoicov (2004, p. 156)

Como podemos perceber no quadro 1, os três focos temáticos mais recorrentes como resultados foram: os *conteúdos e métodos* (65,0%), *currículos e programas* (43,0%) e *características dos alunos* (24,0%). Diante disso, percebe-se que a pesquisa em Ensino de Ciências (EC) no Brasil constitui, de fato, em um campo social de produção de conhecimento, caracterizando-se em muitas vezes como autônoma em relação a outros campos do conhecimento (História, Filosofia, Sociologia, Educação) mas que mantêm inter-relações, em distintos níveis de aproximação, com essas áreas (DELIZOICOV, 2004).

No trabalho de Brick et al (2016) encontramos um diagnóstico preliminar com intuito de investigar o lugar que a Educação do Campo tem ocupado nos últimos anos de pesquisa em Ensino de Ciências. A busca se deu nas atas dos principais eventos de Ensino de Ciências e Ensino de Física (EF), sendo eles: Encontro de Pesquisadores em Educação em Ciências (ENPEC), Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Física (EPEF) e Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF).

A análise dos dados permitiu identificar a existência de 54 trabalhos¹⁰ (Ver gráfico 1), os mesmos foram selecionados tendo como critérios de seleção o título ou resumo considerando nos mesmos termos referentes à Educação do Campo e aos distintos povos do campo, segundo legislação específica.

Gráfico 1: Quantidade de Trabalhos sobre Educação do Campo x Ano e Evento.



Fonte: Brick et al (2016, p. 3)

É de se esperar também um aumento quantitativo de trabalhos no ENPEC, pois trata-se de um evento em que as temáticas podem estar relacionadas com o ensino de química, de biologia e de física, diferente do SNEF e EPEF que são evento

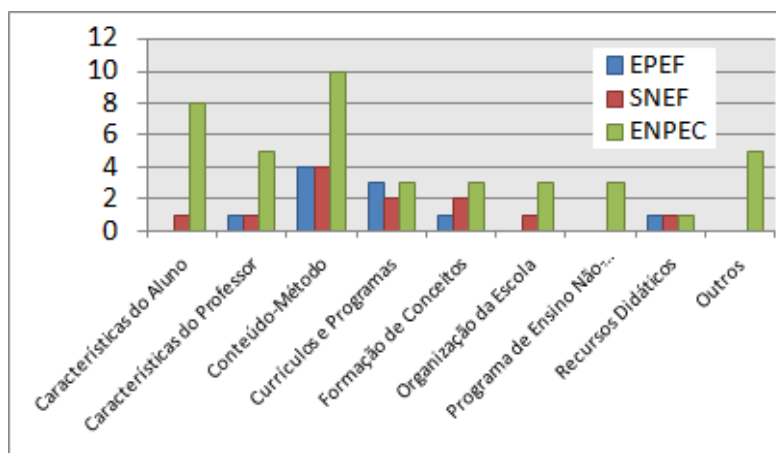
¹⁰ Foram obtidos nas atas do ENPEC, EPEF e SNEF 54 trabalhos, sendo 37 nos ENPEC, 9 nos SNEF e 8 nos EPEF (BRICK, 2016, p. 3).

especificamente voltados ao ensino de física.

O gráfico permite inferir que as pesquisas em Ensino de Ciências com contextos na Educação do Campo têm tido, mesmo que de forma sutil, um aumento nos últimos quatro anos, tal aspecto pode estar relacionado com a implantação dos editais para a criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo dos anos 2009 e 2012. Mesmo existindo um edital Procampo em 2009, os recursos destinados a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo levam um certo tempo para chegar as universidades, bem como a chegada de docentes para essas licenciaturas. Na UFERSA, por exemplo, que pertence ao edital de 2012 (que previa a contratação específica de 15 docentes para o curso), foram recebendo os docentes de maneira espaçada, de modo que apenas em 2017 a universidade estava com os 15 docentes contratados. Nesse sentido, acreditamos que haverá uma tendência de consolidação do coletivo que pensa, discute e faz a Educação do Campo, bem como a ampliação de trabalhos nessa perspectiva.

Brick et al. (2016) analisando os trabalhos sobre Educação do Campo, dos eventos já mencionados, caracterizou os mesmos a partir dos focos temáticos presentes em Delivoicov (2004), assim como nos propomos a fazer nessa pesquisa. No entanto, partimos da análise de dados dos TCCs das Licenciaturas em Educação do Campo, em um movimento diferente ao que Brick se propôs. Ele mostra o seguinte resultado:

Gráfico 2: Focos Temáticos Recorrentes e por Evento.



Fonte: Brick et al (2016, p. 4)

Comparando-se os dados encontrados em Brick et al. (2016) com Delizoicov (2004) percebemos que os três focos temáticos mais recorrentes (conteúdos e métodos, currículos e programas e características dos alunos) são os mesmos.

Fica sinalizado que já têm sido iniciadas as articulações entre EC e EF com a Educação do Campo e que há uma tendência de crescimento em pesquisas nas áreas. Consideramos esse fato importante pois indica uma preocupação com a qualidade do ensino das ciências da natureza e matemática no contexto da Educação do Campo. Portanto, podemos perceber que a Educação do Campo se constitui enquanto campo de pesquisa no cenário do Ensino de Ciências e vice-versa.

Considerando, como já mencionado, que a prática efetiva de uma educação de qualidade não está desvinculada da necessidade de formação adequada dos profissionais da educação, na seção a seguir tratamos sobre a discussão acerca da formação desses profissionais. Discute-se a necessidade de uma formação específica que contemple as demandas dos povos do campo.

1.3. Formações de Educadores do Campo

Para que haja o acesso a uma educação de qualidade é fundamental que ocorra uma formação docente de qualidade, no qual deve haver uma apropriação de uma série de saberes que o qualificam para atuação docente. Diante disso, Gil-Pérez e Carvalho (2005) abordam que uma sólida formação teórica depende da apropriação de saberes específicos, saberes integradores e saberes pedagógicos.

É necessário compreender que para que haja os referidos saberes para a atuação no campo é imprescindível a formação em licenciatura para que possa legalmente realizar a atuação docente. E essa exigência está exposta nas Leis de Diretrizes e Bases - LDB (1996) no seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim, compreendemos que a Educação do Campo anseia por uma formação regulamentada e de saberes integradores e pedagógicos que são específicos a realidade dos povos do campo, no qual visam atender as demandas impostas para que haja a efetivação da Educação do Campo no novo paradigma que é proposto.

Esse novo paradigma da Educação do Campo está em oposição à educação rural. A Educação do Campo é um projeto que nasce dos povos do campo e que busca romper com a dicotomia rural/urbano e com a pretensa superioridade do urbano sobre o

rural, que busca a valorização do campo como um lugar de vida, de produção e desenvolvimento, que reconhece suas especificidades, diversidade, culturas, memórias e histórias (ALENCAR, 2010).

1.3.1 Perfil Profissional Desejado

Será aqui destacado o perfil profissional desejado pela formação em Educação do Campo, sendo elencadas as competências que esse profissional necessita adquirir e desenvolver para que a sua prática seja coerente com o projeto de campo desejado, de acordo com a literatura da área.

Vários autores discutem a formação de educadores(as) do campo e é possível identificar um consenso no que se refere a necessidade de uma formação específica dos mesmos, formação que atenda as demandas dos povos do campo e a um projeto de campo (BARAÚNA, 2009; ALENCAR, 2010; MOLINA, 2012).

Arroyo (2007) no artigo intitulado *Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo* traz uma pergunta pertinente: “Tem sentido pensar em políticas de formação de educadores e educadoras do campo?”. Ele defende que hajam direitos universais de sujeitos concretos, pensados a partir de suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e/ou raciais e para que isso ocorra, há necessidade de formação profissional específica (ARROYO, 2007).

Para o perfil profissional desejado na formação docente para atuar no campo é necessário compreender algumas exigências. Alencar (2010) menciona, como uma das exigências, que o professor tenha identificação com a proposta de educação nos moldes apregoados:

Decorridos quase dez anos da Conferência de Luziânia, os movimentos sociais do campo continuam na luta para que os sistemas de ensino discutam um currículo para a área rural que não seja adaptado da área urbana e que a formação de professores: inicial, continuada ou em serviço, não reproduza o currículo da área urbana, na rural; que a formação de professores não se pautem na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural (ALENCAR, 2010, p. 209).

Para que a formação docente possa atender a nova compreensão de Educação do Campo, é necessário acabar com a perspectiva de adaptação do urbano nas escolas do campo:

A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo; As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à

educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização); Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano (ALENCAR, 2010, p. 216).

Para Alencar (2010) a formação de professores de acordo como uma base tradicional não considera questões próprias do campo e ressalta que estes profissionais não estão sendo preparados para atuar na Educação do Campo de maneira a atender ao novo paradigma proposto. Segundo o autor a formação de professores para o campo tornou-se um grande desafio para a área educacional, pois, as formações realizadas nas instituições de nível superior não estão preparadas para que haja o atendimento das especificidades e principalmente a diversidade do campo, pois ainda se pauta na negação dos saberes das experiências dos professores que tem origem no campo em detrimentos a outros saberes que são considerados hierarquicamente superiores.

A partir das discussões da I Conferência foi criado um texto base no qual está traçado o perfil da educação a ser desenvolvida no campo, cujo trecho extraído retrata um pouco dos ideais expressos:

[...] o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, apud BARAÚNA, 2009, p. 28-29)

Em compreensão dessa exigência para que haja o exercício da docência, Baraúna (2009, p. 302) salienta que o campo precisa de um projeto educacional que seja diferenciado, bem como de profissionais com formação específica para que possam atuar concretamente nessa realidade, não apenas dando boas aulas e elaborando projetos que acabam descaracterizando a realidade do campo. Lacki (2005, apud BARAÚNA, 2009, p.302) salienta:

A escola, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, deve possibilitar ao educando a compreensão do meio em que vive, capacitando-o para descobrir formas apropriadas para conviver com a seca. As escolas devem adotar uma pedagogia popular e currículos em consonância com a realidade do semi-árido com ênfase para a valorização da sabedoria popular.

Dessa forma, a Educação do Campo anseia por uma formação docente que contemple as demandas populares, impostas pelas populações do campo nos âmbitos filosóficos, epistemológicos e políticos. Não sendo apenas uma questão de técnicas e

metodologias de ensino, são necessários profissionais que estejam além de tudo comprometidos politicamente com as questões relativas ao campo (BARAÚNA, 2009).

Em se tratando de uma proposta de formação de profissionais que irão pensar e executar ações relativas ao campo, a qual apresenta uma grande demanda de atuação no meio rural, não foi possível identificar uma preocupação específica com a educação do campo na escolha das disciplinas e conteúdos expressos nas ementas (BARAÚNA, 2009, p. 302).

Ainda no campo dos saberes específicos à formação dos educadores(as) do campo é reivindicado vinculação com os aspectos ligados ao território, a terra e a cultura local. Outros aspectos basilares: o conhecimento do campo, das disputas e equacionamento da terra ao longo da nossa história, as tensões entre o campo e o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, problemas da reforma agrária, conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição e dos conhecimentos populares, além da história da educação do campo e as especificidades de sua gestão.

Portanto, é necessário que haja uma análise no que se refere às medidas que os professores que irão atuar na Educação do Campo estão preparados para atender as demandas que lhe são próprias, mostrando assim que a mesma pode oferecer uma educação escolar específica associada à produção de vida, do conhecimento e da cultura do campo. Sendo assim capazes de formar sujeitos transformadores de sua realidade e de identidade e valorização do campo. Dessa forma, a educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados (BARAÚNA, 2009).

Nesse sentido, consideramos que é importante que a formação inicial contemple os aspectos mencionados acima, e acreditamos que os TCCs deveriam refletir esses aspectos, a identificação do profissional com o campo, a valorização dos seus sujeitos bem como as temáticas referentes ao território.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA HABILITAÇÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Nesse capítulo apresentamos os métodos, coletas e análise de dados, que se utilizou dos TCCS da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2.1. Delimitando nosso objeto de investigação

Apresentaremos a delimitação do nosso objeto de estudo, sendo destacados os critérios estabelecidos para a realização do recorte acerca das instituições de ensino superior e os trabalhos de conclusão de curso que serão analisados.

Vale ressaltar que para a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, que tem o intuito de investigar e compreender uma dada realidade, no nosso caso, materializada a partir da análise de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes das licenciaturas em Educação do Campo da habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.

Para compreender a pesquisa qualitativa, Marconi e Lakatos (2011, p. 269) ressaltam a seguinte afirmativa:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexibilidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendência de comportamento etc.

Segundo os autores a pesquisa qualitativa é utilizada para uma investigação, mais precisa de novos estudos, pois tem a necessidade de um ambiente natural no qual será realizada a coleta de dados e possui um enfoque indutivo e também de caráter descritivo.

Ainda Marconi e Lakatos (2011, p. 271) abordam que a metodologia qualitativa envolve:

O estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Dessa forma, a escolha por essa metodologia de pesquisa se deu a partir da problemática de pesquisa, das hipóteses e perguntas elaboradas, da delimitação do universo e da amostra a ser pesquisada. Além disso, a seleção de todo instrumental metodológico está diretamente relacionada à natureza do objeto de estudo e objetivos da pesquisa.

Diante da diversidade metodológica que a abordagem qualitativa nos permite, utilizamos a pesquisa documental. De acordo com Gil (2010, p. 30 - 31) a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, pois não implica em custos financeiros, não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa e principalmente possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Assim, o estudo dessa pesquisa se enquadra nas características descritas anteriormente. Pois, serão analisados documentos, os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes.

Inicialmente, escolhemos realizar um recorte de análise pois não seria possível analisar todos os TCCs de todas as Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciência da Natureza e Matemática do Brasil. Para tanto, buscamos identificar quais as Universidades ofertavam os referidos cursos. Nesse sentido, utilizamos a plataforma digital Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, que consiste em uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino.

Na referida plataforma foram utilizadas palavras chaves para obtenção dos resultados, sendo elas: Licenciatura em Educação *do* Campo; Licenciatura em Educação *no* Campo; Interdisciplinar em Educação *do* Campo; Interdisciplinar em Educação *no* Campo.

No quadro 2 mostramos as Licenciaturas em Educação do Campo que estão distribuídas pelo Brasil.

Quadro 2. Distribuição das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

UF	INSTITUIÇÃO	CAMPUS	COD.	HABILITAÇÃO	ANO	NOME DO CURSO
DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	PLANALTINA	112176	ARTE, LITERATURA E LINGUAGENS CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA	2008	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS	CAMPO GRANDE	1269875	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MATEMÁTICA LINGUAGENS E CÓDIGOS	2013	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	CATALÃO	1293027	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	GOIÁS	1293028	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD	DOURADOS	1268597	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA	SALVADOR	119950	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2008	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB	JOÃO PESSOA	122924	POLIVALENTE	2009	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO
PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG	SUMÉ	1106596	LINGUAGENS E CÓDIGOS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA	2009	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
PE	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE SÃO FRANCISCO – CESVASF	BELÉM DE SÃO FRANCISCO	150249	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2009	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA	BACABAL	123511	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA	BACABAL	123513	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA	SÃO LUIS	1188930	CIÊNCIAS AGRÁRIAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2010	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB	ITABERABA	1264335	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2012	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB	AMARGOSA	1206616	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2013	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB	FEIRA DE SANTANA	1271854	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2013	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RN	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA	MOSSORÓ	1261663	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CIÊNCIAS DA NATUREZA	2013	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	FLORIANO	1270584	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	PICOS	1270592	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	TERESINA	1270636	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CE	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA	CRATO	1270733	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
CE	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA	CRATO	1270734	LINGUAGENS E CÓDIGOS	2016	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN	CANGUARETAMA	1357991	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2016	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN	CANGUARETAMA	1357992	MATEMÁTICA	2016	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
AL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL	ARAPIRACA	1179398	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CIÊNCIAS DA NATUREZA	2016	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	BELO HORIZONTE	103079	CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA MATEMÁTICA CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES	2005	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES	MONTES CLAROS	150245	CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	2008	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	SEROPÉDICA	150193	CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	SEROPÉDICA	5001335	CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM	DIAMANTINA	1265050	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (COM ÊNFASE EM HISTÓRIA) CIÊNCIAS DA NATUREZA E	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

				MATEMÁTICA LINGUAGENS E CÓDIGOS		
SP	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU	TAUBATÉ	1202327	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2012	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES	VITÓRIA	1267954	LINGUAGENS	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES	SÃO MATEUS	1278627	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV	VIÇOSA	1285225	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RJ	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT - ISEPAM	CAMPOS DOS GOYTACAZES	1291182	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF	SANTO ANTONIO DE PÁDUA	1303424	CIÊNCIAS HUMANAS	2014	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA	ABAETETUBA	1134445	CIÊNCIAS NATURAIS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	ABAETETUBA	5001072	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	ALTAMIRA	1179411	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	BELÉM	1179417	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	5001061	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	MARABÁ	1179416	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	SANTARÉM	5001089	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	TUCURÍ	1179415	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA	MARABÁ	1113549	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MATEMÁTICA CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DA NATUREZA	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP	MAZAGÃO	5001243	FÍSICA E BIOLOGIA	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	BRAGANÇA	1179413	CIÊNCIAS HUMANAS	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	BREVES	5001074	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	CASTANHAL	1179414	CIÊNCIAS HUMANAS	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR	BOA VISTA	1186297	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR	BOA VISTA	1186746	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM	MARINGÁ	1165576	POLIVALENTE	2013	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO
AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP	MAZAGÃO	1321327	CIÊNCIAS AGRÁRIAS E BIOLOGIA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR	BOA VISTA	1398047	POLIVALENTE	2014	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO
TO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT	ARRAIAS	1300181	LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTES E MÚSICA)	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
TO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT	TOCANTINÓPOLIS	1316023	LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTES E MÚSICA)	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	ALTAMIRA	5001236	LINGUAGENS E CÓDIGOS CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	CAMETÁ	5001237	CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DA NATUREZA	2014	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR	ROLIM DE MOURA	1300418	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CIÊNCIAS DA NATUREZA	2015	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC	FLORIANÓPOLIS	122346	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL	EAD	1153381	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE	CASCADEL	1150859	CIÊNCIAS HUMANAS	2009	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE	CASCADEL	1150875	CIÊNCIAS AGRÁRIAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2010	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR	DOIS VIZINHOS	1177454	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MATEMÁTICA CIÊNCIAS AGRÁRIAS CIÊNCIAS DA NATUREZA LINGUAGENS	2011	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS	ERECHIM	1276258	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2013	LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS	LARANJEIRAS DO SUL	1279327	CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	2013	LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG	SÃO LOURENÇO DO SUL	1270331	CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	MATINHOS	1322306	CIÊNCIAS NATURAIS	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS	PORTO ALEGRE	1316611	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS	TRAMANDAÍ	1278882	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	DOM PEDRITO	1265385	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
RS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFarroupilha	JAGUARI	1269249	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2014	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE	EAD	1186941	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CIÊNCIAS DA NATUREZA	2014	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO
RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	EAD	1382797	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	2017	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fonte: Dados do E- MEC em 10/06/2017.

Com base no quadro, podemos perceber que existem um total de 73 códigos de cursos registrado na plataforma digital E-Mec. Vale ressaltar que esse número não é por instituição, pois existem em uma única instituição mais de um curso/código registrado, a exemplo da Universidade Federal do Maranhão, que tem para cada uma das suas duas habilitações, um cadastro no E-Mec, o mesmo não acontece com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido que possui um único código para as duas habilitações ofertadas (Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza). Tendo em vista essas ocorrências, preferimos inserir uma coluna com os códigos.

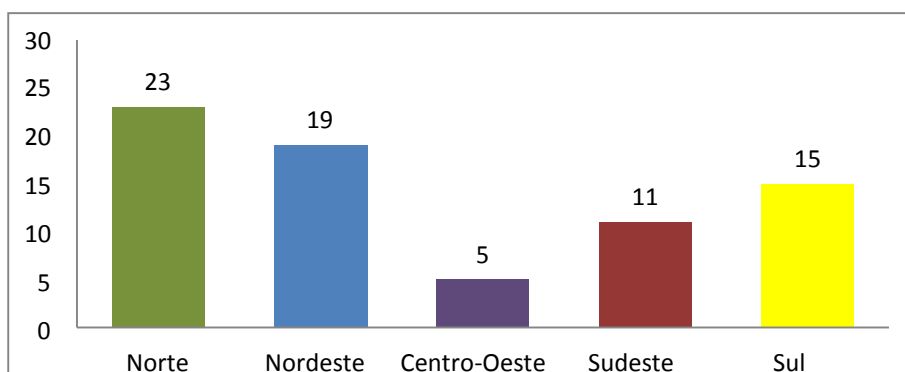
Se considerarmos as diferentes habilitações, mesmo que para um mesmo código E- Mec, como sendo cursos distintos (que o é, na prática), considerando esse aspecto temos atualmente 95 cursos de Educação no Campo no Brasil.

Outro aspecto que pudemos observar é que os cursos apresentam nomenclaturas diferenciadas, não há uma padronização, nem mesmo considerando as mesmas habilitações. Temos: “Licenciatura em Educação do Campo”, “Interdisciplinar em Educação no Campo”, “Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo”, “Licenciatura em Pedagogia - Educação do Campo” e “Licenciatura em Educação no Campo”.

Os cursos apresentam diferentes habilitações, Ciências Humanas; Ciências Sociais; Ciências Humanas e Sociais; Arte, Literatura e Linguagens; Linguagens e Códigos, Linguagens; Ciências Agrárias; Ciências da Natureza; Ciências da Natureza e Matemática; Matemática; Física e Biologia; Pedagogia. Observamos ainda que os cursos têm início desde 2005 a 2017.

Com base nos dados do quadro acima, temos o quantitativo de cursos registrado no E- Mec por regiões brasileiras. vejamos o gráfico 3:

Gráfico 3. Quantitativo de Cursos por Regiões no Brasil.

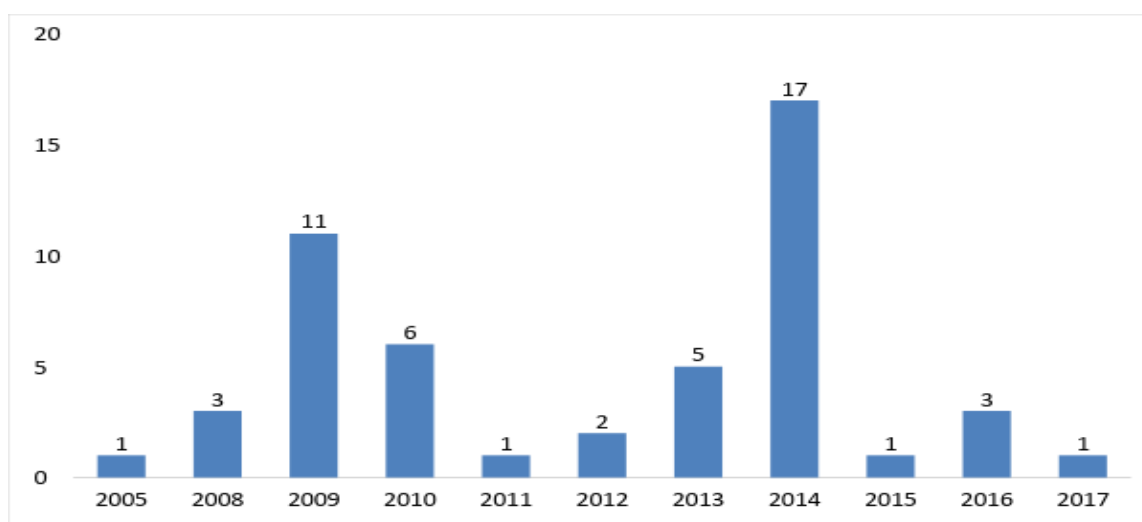


Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o gráfico 3 podemos perceber que na região Norte encontram-se 23 cursos (32%), no Nordeste temos 19 cursos (26 %), no Centro-Oeste apenas 5 cursos (7%), na região Sudeste temos 11 cursos (15%) e na região Sul 15 cursos (20%). A maior concentração de cursos é entre a região Norte (32%) e o Nordeste (26%). Já a região que tem menos cursos é o Centro-Oeste (7%).

Apresentamos a seguir, gráfico 4, ainda tomando como base os dados contidos no nosso quadro de inscrições E-Mec, mostrando a quantidade de inscrições por ano. É interessante notar a influência que os editais exerceram no aumento da Licenciatura em Educação do Campo. Acreditamos, que assim como se deu na Ufersa, pertencente ao edital de 2012, o curso só iniciou em 2014.

Gráfico 4. Quantitativo de Universidades e Institutos Federais por ano de Início do Curso



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos dados exposto no gráfico 4, podemos perceber a quantidade de cursos por ano de início, sendo salientado que entre os anos de 2005 a 2017, tivemos respectivamente no ano de 2005, 2011, 2015 e 2017 apenas 1 curso iniciado. Em 2012 foram 2. Nos anos de 2008 e 2016 tivemos 3 novos cursos. No ano de 2013 tivemos 5. Em 2010 tivemos 6, em 2009 tivemos 11 e em 2014 tivemos 17. Percebe-se um aumento significativo no número de cursos no ano de 2014. Vale ressaltar que esse aumento é devido a efetivação do edital de 2009 e 2012 e também da liberação dos recursos do MEC para que as universidades e institutos federais pudessem iniciar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelo Brasil.

Tendo como base as informações contidas na tabela acima e dos gráficos 3 e 4,

foram estabelecidos três critérios para a realização do recorte para a coleta de dados: 1) o primeiro é direcionado para a habilitação, nos interessamos pelas Ciências da Natureza e Matemática por ser o curso da nossa formação; 2) optamos por considerar os cursos com início em 2009 (pois há possibilidade de turmas já concluídas); 3) localizar-se na região Nordeste, pois é onde está inserido o Semi-Árido potiguar, lócus de vivência e formação do pesquisador desse trabalho monográfico.

Após estas definições, obtivemos como objeto de estudo os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Sumé, e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Bacabal. Foram analisados os TCCs dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática que realizam a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso das turmas iniciadas de 2009 em diante.

2.2. Dados da Pesquisa

Nessa seção apresentamos os dados obtidos pelas instituições para a realização das análises dos mesmos. Para ter acesso aos documentos entramos em contato, por email com os coordenadores dos cursos de ambas universidades. Eles se prontificaram a nos encaminhar os documentos. A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) nos disponibilizou 11 TCCs. Já a Universidade Federal do Maranhão nos encaminhou 10 TCCs, totalizando 21 trabalhos para análise.

2.3. Análise dos Dados

De forma crítica pretendemos desenvolver, neste tópico, a análise dos dados. Serão confrontados os trabalhos de conclusão de curso dos egressos com as perspectivas teóricas acerca da relação entre Educação do Campo e o Ensino de Ciências, conforme nossos objetivos.

Assim sendo, foi realizada a leitura integral dos TCCs. Procuramos estabelecer como parâmetros, que permitiram identificar os focos temáticos, uma descrição do(s) problema(s) de pesquisa, do objetivo geral estabelecido, a base teórica na qual a pesquisa se apoia, sua metodologia de pesquisa e os resultados que são apontados, conforme explicitado na quarta coluna da tabela que se segue.

Na primeira coluna colocamos o título do trabalho, na segunda o ano de

conclusão do trabalho, na terceira coluna procuramos estabelecer a qual grande área pertence o trabalho, ainda que se tratando de um curso interdisciplinar, na terceira coluna tratamos da descrição geral do trabalho (conforme mencionamos acima) e, na quarta coluna especificamos a qual foco temático o trabalho se enquadra.

Quadro 3. Análise dos TCCs da UFCG

TÍTULO	ANO	GRANDE ÁREA	DESCRIÇÃO	FOCO TEMÁTICO E PERFIL DOCENTE
A MATEMÁTICA DO COTIDIANO DO CAMPO VERSUS A MATEMÁTICA ESCOLAR: encontros e desencontros	2014	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Quais as contribuições da contextualização para o ensino significativo de Matemática na sala de aula? OBJETIVO GERAL: Investigar o ensino contextualizado, levando em consideração as diferentes definições de contextualização que foram trabalhados ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, campus Sumé/PB. BASE TEÓRICA: A pesquisa foi fundamentada em estudos de autores da educação matemática que estudam a presença da contextualização e também da Etnomatemática para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos, (re)dimensionando assim o papel desses conhecimentos na formação do sujeito, com o intuito de valorizar saberes e práticas pré- estabelecidas para que haja a construção dos conhecimentos dessa ciência que é abstrata para muitos estudantes. Foram utilizados autores como D’Ambrósio (1993, 2005, 1985), Fernandes (2000), Hoffmann (2011), Lima (2013) e entre outros da Educação Matemática. Além também de Freire (1979), Kinijnik (1993), Paniago (2013) que são da área de Educação Popular. METODOLOGIA: Na pesquisa é dada ênfase a alguns relatos narrativos de experiências vividas enquanto sujeitos do campo, respectivamente nos locais onde ocorreram a construção dos conhecimentos matemáticos e pelas práticas típicas estabelecidas pelos professores que seguem um processo tradicional, de geração a geração. RESULTADOS: Os resultados evidenciam que a contextualização do conhecimento matemático foi mais significativo para a aprendizagens dos alunos acerca dos conhecimentos matemáticos. Além também mostrar que o podemos trabalhar o ensino da Matemática de forma mais interessante, mais prazerosa nas nossas escolas, diminuindo aversão que muitos ainda têm com a disciplina.	FOCO TEMÁTICO: Características do Aluno PERFIL DOCENTE: Aproximação

INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DIDÁTICO	2013	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Qual a influência que a avaliação tem no processo didático dos professores de Matemática? OBJETIVO GERAL: Investigar a possível Influência da Avaliação nos Fenômenos Didáticos, da Transposição Didática e do Contrato Didático na sala de aula de Matemática. BASE TEÓRICA: A pesquisa é fundamentada pelos autores (BORIN, 1995; FIORENTINI, MIORIM, GÁLVEZ, 1996) que discutem os caminhos a serem seguidos para um melhor aprendizado na Matemática, sendo essa tida como a causadora maior do fracasso escolar chegando a ser colocada em uma posição de “status” sobre as demais disciplinas. Neste sentido, o ensino da Matemática vem recebendo grandes contribuições da Educação Matemática em todo mundo, pois, esta tem como um dos seus objetivos, fazer com que o aluno compreenda e aprenda, não se desdenhando da capacidade dos alunos, não dando continuidade a uma cultura que um dia foi mencionada e, no entanto disseminada, a qual é muito comum escutarmos, que matemática é um bicho de sete cabeças. METODOLOGIA: Tendo como objeto de estudo a Escola Agrotécnica de Sumé/PB. A coleta dos dados se dá na forma de observação, no qual foram gravadas as aulas de matemática, pois o ambiente da pesquisa foi a própria sala de aula do professor de matemática. Os dados obtidos foram analisados levando em consideração os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo, bem como a Teoria de Chevallard e JosepGascón por meio dos grupos e subgrupos da Teoria Antropológica do Didático. RESULTADOS: A pesquisa destaca que não é possível haver um modelo padrão de avaliação porque a realidade de cada indivíduo varia com o seu tempo e modo de aprender e fica a cargo do professor de matemática realizar uma avaliação mais adequadas verificar o nível de aprendizagem dos alunos acerca dos conhecimentos matemáticos.	FOCO TEMÁTICO: Conteúdo-Método PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação
APRENDER JOGANDO: O lúdico no ensino de Biologia	2014	BIOLOGIA	PROBLEMA: Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de Biologia? OBJETIVO: Construção de um jogo didático para ser aplicado no ensino de Biologia e verificar se com o auxílio desse recurso é possível facilitar a compreensão acerca dos conceitos biológicos. BASE TEÓRICA: A fundamentação é norteada por autores como Pinto (2009), Guerra (2010), Pereira (2013), Melo (2008) que discutem acerca dos jogos didáticos enquanto uma	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

			ferramenta pedagógica bem conhecida na área acadêmica, porém pouco compreendida e usada na prática docente. É uma forma bem enriquecedora a ser trabalhada no dia-a-dia, em sala de aula, porque além de possibilitar uma boa alternativa de aprendizado, torna-se também, uma forma lúdica de ensinar. Além também de Freire (2005), Lopes (2011) da área da Educação. No qual, discute que o ensino desvinculado, solto, sem sentido e importância é o grande problema do área educacional, sendo causado pela presença do ensino tradicional nas salas de aula. METODOLOGIA: A presente pesquisa teve como lócus a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, que está localizada no Município de Sumé/Paraíba. Tendo como objeto de estudo a disciplina de Biologia nas turmas do 2º Ano do Ensino Médio. Como estratégia metodológica para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método exploratório experimental, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e de campo. Na aula foi a aplicação de jogo denominado de <i>microcaminho</i>, para ensinar o conteúdo de vírus. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação e também um questionário para verificar se com o jogo foi possível facilitar a aprendizagem do referido conteúdo. Também foi possível analisar as dificuldades existentes nos alunos e pensar em possibilidades para que os alunos possam compreender os conceitos biológicos. RESULTADOS: A pesquisa constata que o recurso pedagógico utilizado facilita na compreensão de qualquer conteúdo não só da Biologia como também das ciências como um todo. Espera-se que por meio dos dados obtidos neste trabalho, fique explícita a contribuição dos jogos como facilitador dos conhecimentos biológicos. E que o jogo aqui apresentado sirva como modelo ou exemplo para adaptação de outros conteúdos relacionados ao ensino de biologia.	
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR	2016	EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Qual a relação entre evasão escolar e gravidez na adolescência? OBJETIVO: Investigar a relação entre gravidez na adolescência e a evasão escolar, com o intuito de compreender quais os fatores que fazem com que as jovens após estarem grávidas evadam das instituições. Além disso, o trabalho se propõe investigar se na escola em que essas jovens estudavam são trabalhados temas sobre sexualidade com os alunos na disciplina de biologia ou em outras disciplinas e compreender se as escolas realizam orientações para essas adolescentes grávidas para que não se afaste da escola durante o tempo de gestação e ainda analisar as perspectivas futuras dessas adolescentes em relação aos estudos.	FOCO TEMÁTICO: Currículos- Programas PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

			BASE TEÓRICA: A fundamentação consiste em autores que discute a formação da personalidade na adolescência, destacando (ESSLINGER; KOVÁSC, 2003), (PINHEIRO, 1966), (DADOORIAN, 2000). Além de autores da área da sexualidade na adolescência como Ferreira (2009), Asinelli-luz (2007), Varella (2004). METODOLOGIA: Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma pesquisa quanti-qualitativa, no qual foi realizada uma análise documental nos documentos institucionais para verificar a quantidade de adolescentes grávidas que se evadiram no período de 2014 ao início de 2016 na cidade de Sumé. Também foram realizadas entrevistas com adolescentes que estudavam nas escolas de Sumé tiveram filhos e não estão mais estudando e com alguns profissionais da área da educação, sendo eles: professores e coordenação pedagógica das escolas. RESULTADOS: Como resultados a pesquisa mostra que as adolescentes não planejaram a gravidez, no sentido que não utilizam métodos anticoncepcionais para evitar e as mesmas acabam se evadindo da escola nos primeiros meses da gestação. Diante disso, conclui-se que a pesquisa desperta a reflexão acerca da importância da formulação e implementação de políticas públicas que sejam específicas as discussões familiares e educacionais para que seja envolvido o tema em questão.	
JOGOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE O ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	2017	BIOLOGIA	PROBLEMA: Como os jogos didáticos enquanto recurso metodológico ajuda tanto o professor e o aluno na construção do conhecimento da Biologia? OBJETIVO: Identificar as contribuições do jogo didático desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de ciências na Unidade Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade. BASE TEÓRICA: A pesquisa enfatiza que essa ferramenta metodológica contribuiu efetivamente para a aprendizagem dos alunos na compreensão de conceitos relacionados aos platelmintos, chegam a essa conclusão a partir de experiências relatadas em publicações, no qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do jogo. É destacado também na pesquisa que é de suma importância a produção de jogos voltado para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências no ensino fundamental. Os autores utilizados foram Alves(2003),Antunes(2012),Araújo(1992),Dias(2003),Santos(2001),Tiedt(2004), Pelizzari (2002), Silva (2011), Freire (1996), Kishmoto (2011, 2003) e entre outras fontes.	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

			METODOLOGIA: A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, nas turmas do 8º e 9º ano da referida escola, ambas as turmas dos anos finais do fundamental II. Neste sentido, trata-se de turmas diferentes e com público completamente heterogêneas, compostas por alunos do distrito do Pio X e das comunidades circo vizinhas do distrito. O 8º ano era composto por 10 educandos e o 9º por 17 educandos. O que permite analisar uma situação a partir de um elemento, ou seja, uma hipótese permitiu a busca para a análise de uma problemática, em decorrência de um princípio educativo. Nesta perspectiva de pesquisa foi focado na pesquisa quili-quantitativa. Na turma do 9º ano, foi desenvolvida uma aula com slide, em seguida, foi desenvolvido o jogo didático, e por fim, foi aplicado um questionário com perguntas voltadas ao assunto abordado tanto na aula, como no jogo. Enquanto, no 8º ano foi ministrada apenas a aula com o conteúdo sobre os Platyhelminthes e, por fim, foi aplicado o questionário. RESULTADOS: O desenvolvimento do referido jogo e sua aplicação foram considerados uma metodologia para ser defendida no âmbito escolar e principalmente nas aulas de ciências. Ainda é destacado que o jogo enfatiza (características gerais dos platelmintos, sendo elas: planária, schistosoma mansoni e tênia, a reprodução, os parasitas e as doenças que eles causam), neste sentido o jogo tanto pode ser considerado uma ferramenta para o professor introduzir o assunto na sala de aula, enriquecer o conteúdo, ou enfatizar no final do assunto como modo de fixação dos conceitos ou como um instrumento de avaliação para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes, como também, para analisar as principais dificuldades dos alunos acerca do conteúdo.	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	2016	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PROBLEMA: Como a educação ambiental é trabalhada no âmbito das atividades na escola? OBJETIVO: Verificar acerca do trabalho da Educação Ambiental no âmbito escolar. BASE TEÓRICA: A fundamentação é norteadada por autores que discute a educação ambiental no contexto escolar, como Guimarães (2011), Souza (2010), Moretto (2010), Camargo (2010), Godoy (2014) e entre outros. METODOLOGIA: É destacado que para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva. No qual, como estratégia metodológica teve que ser realizado dois momentos, sendo o primeiro uma revisão bibliográfica acerca da educação ambiental e as discussões que norteiam o seu campo de estudo e no segundo uma pesquisa de campo realizada na Escola do Campo Unidade Municipal de Educação Infantil e	FOCO TEMÁTICO: Conteúdo-Método PERFIL DOCENTE: Aproximação

JOSE BONIFACIO BARBOSA DE ANDRADE – PIO X			Ensino Fundamental José Bonifácio Barbosa de Andrade, no qual, houve a aplicação de questionários tanto com os alunos como também com os professores. RESULTADOS: Dentre os resultados obtidos a pesquisa destaca que as disciplinas Geografia e Ciências são as que mais abordam no decorrer dos conteúdos questões acerca do meio ambiente, sendo essas disciplinas que possuem recursos didáticos para trabalharem de forma significativa com o tema, sendo destacados enquanto recursos as aulas de campo e o próprio livro didático que traz capítulos específicos para trabalhar com o tema. Além dos dados coletados a pesquisa abordar que através de observações realizadas no momento da aplicação dos questionários observamos que alguns estudantes mencionavam a importância em estudar o Meio Ambiente para que haja conscientização que devemos preservá-la.	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - JOSÉ BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE	2017	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROBLEMA: Quais as contribuições do PIBID Diversidade para o Ensino de Ciências nas escolas do Campo? OBJETIVO: Investigar por meio de um estudo de quais as contribuições do PIBID Diversidade para o Ensino de Ciências nas escolas do Campo. BASE TEÓRICA: base teórica de pesquisa, tem como intuito abordar as perspectivas sobre o Ensino de Ciências, Educação do Campo e o Ensino de Ciências em Contextos de Educação do Campo. Para isso traz autores como Vendramini (2009), Caldart (2012), Moura (2009) que discute Educação do Campo. Além de Hubner (2013), Correia (2016), Fazenda (2002) que discute Ensino de Ciência no contexto do campo. METODOLOGIA: A pesquisa descreve os planejamentos, aplicações e resultados, de situações didático-pedagógicas realizadas a partir do subprojeto da habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, que desenvolve suas atividades na Unidade Municipal de Educação do Campo - José Bonifácio Barbosa de Andrade, que está localizada no distrito de PIO X, no município de Sumé – PB, realizando uma análise da ação. RESULTADOS: A pesquisa realizou uma aproximação teórico-metodológica entre os pressupostos da Educação do Campo com as bases didáticas que direcionam os princípios do Ensino de Ciências nas escolas. Sendo também apontadas as potencialidades das ações	FOCO TEMÁTICO: Currículos- Programas PERFIL DOCENTE: Aproximação

			aplicadas pelo PIBD Diversidade para que o ensino de Ciências na escola possa ser mais atrativo, motivador, dinâmico e também contextualizado, no qual visa respeitar a construção do conhecimento seja em grupo ou individual a partir de vivências concreta de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.	
A CONTRIBUIÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO	2016	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Qual a contribuição do uso dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas do campo? OBJETIVO: A pesquisa tem como intuito abordar a importância do uso dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da matemática nas escolas do campo. BASE TEÓRICA: Aborda o contexto histórico da Educação do campo e a importância do Ensino da Matemática através dos jogos. No qual, traz alguns autores como Starepravo, Moura, Ricardi (2009), Smole, Diniz, Cândido (2007) e Brasil (1997, 1998, 2011). METODOLOGIA: A pesquisa teve como público alvo os alunos de uma turma de 6ºano do Ensino Fundamental da Escola do Campo U.M.E.I.E José Bonifácio Barbosa de Andrade no distrito de PIO X, Município de Sumé - PB. Para a coleta de dados os jogos foram desenvolvidos na referida escola para que fosse possível compreender a importância que os jogos têm enquanto recurso para o ensino da Matemática. Sendo evidenciado a partir dessa experiência que o professor tem a partir da utilização dos jogos oportunidades de criar um ambiente agradável para que os estudantes possam interagir tanto com os demais colegas quanto com o próprio professor, tendo em vista que ocasiona além das trocas de experiências e discussões, oportunidades para que haja a construção dos conhecimentos matemáticos de forma mais prazerosa e principalmente interativa. RESULTADOS: É perceptível através da pesquisa que dentro das metodologias para ensinar a Matemática, o jogo é uma das mais acessíveis por ser uma das ferramentas que prende a atenção dos educandos e faz com que eles tenham um resultado mais rápido e eficaz. Acreditamos que o professor tem que está sempre renovando suas metodologias de ensino.	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Aproximação
O CLUBE DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NAS	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PROBLEMA: Qual a importância que a implementação de um Clube de Ciências da Natureza e Matemática teve nas Escolas do Campo? OBJETIVO: Mostrar a importância que a implementação de um Clube de Ciências da	FOCO TEMÁTICO: Currículos-Programas PERFIL DOCENTE: Aproximação

ESCOLAS DO CAMPO: o caso da escola do Campo no distrito do PIO X, município de Sumé/PB			Natureza e Matemática teve nas Escolas do Campo. BASE TEÓRICA: A pesquisa é fundamentada em autores que discutem a importância dos clubes de Ciências e Matemática nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, alguns pressupostos da Educação do Campo e uma caracterização do PIBID Diversidade, como Freire (1993) da área de educação popular. Além de Santos (2008), Gomes (1988), Oliveira, Pinto e Oaigen (2012) que discutem os clubes de ciências e matemática. METODOLOGIA: A pesquisa realiza uma descrição e realiza uma reflexão sobre a implementação do referido clube na Escola do Campo - José Gonçalves de Queiroz, no Distrito Pio X, localizado no município de Sumé/PB, sendo destacado pela pesquisa que essa implantação se dá a partir de uma ação prevista no Subprojeto – Ciências da Natureza e Matemática, que é vinculado ao Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID Diversidade. Para o desenvolvimento da pesquisa os resultados do projeto são apresentados de forma descritiva e reflexiva, sendo destacadas algumas das ações que foram/ou estão sendo desenvolvidas na referida escola. Além de abordar que através da pesquisa é possível fundamentar a importância de se ter um clube com vários desafios, mas que consegue desenvolver um ensino de Ciências e Matemática relacionando os conhecimentos escolares com o cotidiano dos alunos, sendo assim evidenciadas as realidades dos alunos do Campo. RESULTADOS: Com a pesquisa foi possível compreender que quando se implementar um Clube de Ciências da Natureza e Matemática em Escolas do Campo é porque ele pode vir a ser uma ferramenta de ligação entre escola e comunidade, integrando conhecimentos em diversas atividades de forma contextualizada e interdisciplinar. É nesse sentido que os clubes podem ser uma opção no mínimo interessante para um melhor ensino nas escolas do Campo também uma forma de divulgar as produções dos alunos para a comunidade em que eles estiverem inseridos.	
A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PIBID/CAPEIS NO RENDIMENTO ESCOLAR DA	2014	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMÁTICA: Qual a influencia do programa PIBID no rendimento escolar da disciplina de Matemática das escolas de Sumé/PB? OBJETIVO: Promover uma abordagem sobre o desempenho estudantil na disciplina de matemática dos alunos das escolas públicas de Sumé- PB, que contam com a implementação	FOCO TEMÁTICO: Currículos-Programas PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

DISCIPLINA DE MATEMÁTICAS DAS ESCOLAS DE SUMÉ-PB			do programa PIBID. BASE TEÓRICA: A pesquisa foi fundamentada em estudos de autores da educação matemática e da Educação do Campo. Foram utilizados autores como Fernandes (2000), Hoffmann (2011), Lima (2013) da Educação Matemática. Além também de Freire (1979), Freinet (2001), Almeida e Souza (2008), Arroyo (2009) que são da área de Educação Popular. METODOLOGIA: A pesquisa investigou a influência do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de aprendizagem dos estudantes na disciplina de Matemática nas escolas públicas da cidade de Sumé- PB. A pesquisa destaca que a observação desses projetos que são desenvolvidos pelas universidades proporciona para o graduando na oportunidade que se engaje para vivenciar sua futura prática, adquirindo experiências com outras áreas para que possa trabalhar a interdisciplinaridade. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários com os professores, bolsistas dos projetos e alunos. RESULTADOS: Como resultados a pesquisa aborda que o ensino de matemática tem sido desenvolvido de forma significativa, pois os bolsistas dos projetos utilizam os diversos recursos para que haja a construção do conhecimento matemático nos alunos.	
OS PCN E O ENSINO DE FÍSICA: EXPERIMENTAÇÃO A PARTIR DE MATERIAIS DE BAIXOCUSTO	2017	ENSINO DE FÍSICA	PROBLEMÁTICA: Qual a influencia do uso da experimentação com materiais de baixo custo no Ensino de Física na Escola Bartolomeu Maracajá, situada na Cidade de São José dos Cordeiros – PB? OBJETIVO: Promover o aprimoramento do Ensino de Física na Escola Bartolomeu Maracajá, situada na Cidade de São José dos Cordeiros – PB, através do uso de experimentação com materiais de baixo custo BASE TEÓRICA: A pesquisa foi fundamentada em estudos de autores do Ensino de Física no Brasil. Foram utilizados autores como Feynman (2000), Nascimento (2010), Brasil (2002, 2000), Portela e Camargo (2012), D´Ávila (1999) e Axt e Moreira (1991).	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

		METODOLOGIA: A pesquisa foi realizada pelo viés quantitativo e qualitativo, sendo desenvolvida durante o Programa “Metodologia Alternativa para o Ensino de Física Em Escola Pública do Cariri Paraibano”, foram feitas observações, onde através dessas pode-se perceber dificuldades dos alunos quanto às aulas tradicionais de Física, e de posse de referenciais sobre a temática da experimentação com materiais de baixo custo, pois uma das tarefas dos monitores seria a de fazer um levantamento bibliográfico, percebeu-se o quanto essa alternativa poderia colaborar com o ensino aprendizagem da disciplina, vencendo a problemática da falta de laboratórios adequados. No qual, foram aplicados questionários com os professores e alunos. RESULTADOS: Como resultados a pesquisa aborda que os alunos compreendem a importância da Física e que apreciam a experimentação, que deve ser melhor explorado pelos docentes da área.	
--	--	--	--

Quadro 4. Análise dos TCCs da UFMA

TÍTULO	ANO	GRANDE ÁREA	ANÁLISE	FOCO TEMÁTICO (DELIZOICOV, 2004)
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLA DO CAMPO: ANÁLISE DA 3ª E 4ª ETAPAS DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE FÁBIO BERTAGNOLLI	2015	EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Quais são os fatores determinantes da evasão escolar na educação de jovens e adultos na Escola Municipal Padre Fábio Bertagnolli? OBJETIVO GERAL: analisar os fatores que causam o grande índice de evasão escolar no Programa de Educação para Jovens e Adultos, na Escola Padre Fabio Bertagnolli. BASE TEÓRICA: A pesquisa foi fundamentada em estudos de autores da educação que estudam a educação de jovens e adultos no Brasil. Trazendo autores como Gadotti e Romão (2006), Vieira (2004), Ribeiro (2014), Freire (1996). Além também de autores que estudam influência de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no campo, como Freire (1979), Paiva (1987), Lopes e Sousa (2004) que são da área de Educação Popular. METODOLOGIA: Na pesquisa realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa, colaborativa, estudo de caso e levantamento bibliográfico, utilizando-se de questionário. Para coleta de dados, foi realizada observação na escola, após os dados coletados foram analisados e sistematizados. RESULTADOS: Os resultados evidenciam que o desafio imposto para a Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, considerando alunos que precisam de reconhecimento enquanto cidadãos, o que requer uma série de adaptações nos conteúdos aplicados na EJA, mas para isso, tais mudanças precisam deixar de serem apenas projetos e se tornem realidade.	FOCO TEMÁTICO: Currículos – Programas PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

ESTUDO DE FRAÇÕES: “UMA PERSPECTIVA COM O USODE MATERIAIS CONCRETOS” NO PROCESSO DIDÁTICO	2014	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Qual a influência que os materiais concretos tem no processo de ensino aprendizagem das frações? OBJETIVO GERAL: Abordar a importância das técnicas de ensino de frações com materiais concretos. BASE TEÓRICA: A pesquisa é fundamentada no estudo dos números, buscando mostrar somente a teoria necessária para o desenvolvimento das frações. No estudo formal das frações, onde são abordados temas de frações elementares e em consonância com os conceitos mostrados nos livros e ensinados em nossas escolas, ou seja, uma abordagem tradicional e matemática. Trazendo autores como Leopold Kronecker (1823), Lopes (1999) e entre outros. METODOLOGIA: Tendo como objeto de estudo a Escola Família Agrícola Santa Cecília no município de Turiaçu - Maranhão, que possui um total de 92 alunos. Foi realizada a aplicação de uma metodologia de ensino por meio de jogos com o intuito de trabalhar o conteúdo de fração com 22 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Durante e após a aplicação foram realizadas observações, no qual se constituíram como dados dessa pesquisa. RESULTADOS: A pesquisa destaca que o trabalho propôs uma metodologia de ensino já conhecida, mas ainda não consolidada nas salas de aula. Dessa forma, com aplicação da metodologia foi possível que além de transmitir o conhecimento por um método inovado, também usar materiais que estão presentes na realidade dos alunos para que o aprendizado fosse concretizado.	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Aproximação
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A INTERVENÇÃO NA	2014	EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Quais as contribuições da Pedagogia da Alternância para a transformação da realidade dos sujeitos no contexto escolar? OBJETIVO: Analisar a Pedagogia da Alternância e a intervenção na	FOCO TEMÁTICO: Conteúdo-Método PERFIL DOCENTE: Aproximação

REALIDADE DOS SEUS SUJEITOS NA ESCOLA PADRE JOSINO NO MUNICÍPIO BOM JESUS DA SELVA MA			realidade dos sujeitos no contexto escolar. BASE TEÓRICA: O estudo se fundamentou em obras de autores como: Aguiar, (2005), Aguiar (2010), Caldart (2012), Duffaure (1985), Freire (1996), Gimonet (2007), Molina (2004), Rocha (2007) e Cavalcante (2012). Que estudam acerca da identidade, educação popular e a participação da família na escola. METODOLOGIA: O estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura que trata sobre a metodologia da P.A, com uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem o tema, para um melhor embasamento sobre o assunto. Foi analisada a implantação da Pedagogia da Alternância à luz dos instrumentos pedagógicos na Casa Familiar Rural, destacando o PPVJ. A pesquisa realizou-se com observação in loco, por meio de entrevistas com os educandos, monitores e dirigentes. Durante as investigações, foram feitas observações e entrevistas abertas com os jovens da segunda e terceira série do ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnico em Agropecuária da Casa CFR, como também gestores pedagógicos da escola mantenedora e famílias envolvidas no processo de formação, advindos da pedagogia da alternância. RESULTADOS: A pesquisa pretendeu-se contribuir com o desenvolvimento da aplicação dos instrumentos de ensino da Pedagogia da Alternância, nos aspectos didáticos e o desenvolvimento social sustentável das comunidades dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que, estes e muitos revelamos resultados significativos obtidos pela escola e sua função social enquanto instituição de ensino.	
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CASA FAMILIAR RURAL PADRE JOSINO TAVARES, NO MUNICÍPIO DE BOMJESUS	2014	EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Como se dá a participação da escola como a construção do projeto político pedagógico? OBJETIVO: Discutir as bases conceituais do Projeto Político-Pedagógico na escola, dando ênfase aos componentes do planejamento escolar exigido por lei.	FOCO TEMÁTICO: Currículos – Programas PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação

DAS SELVAS – MARANHÃO			BASE TEÓRICA: A fundamentação consiste em teóricos como Gimonet, Arroyo, Molina, Freire, Caldart e de alguns autores que discutem gestão educacional, práticas educativas, didática e outras temáticas voltadas para reflexão acerca da escola e das ações que desenvolve. METODOLOGIA: Para o desenvolvimento da pesquisa, procederam-se observações in locus, levantamento bibliográfico e a aplicação dos questionários para subsidiar a construção do diagnóstico para a elaboração do PPP. Fez-se necessário, ainda, realizar uma pesquisa exploratória com observações prévias sobre o papel da comunidade escolar no contexto histórico em que estão inseridas e do seu acompanhamento no desenvolvimento do projeto. RESULTADOS: Como resultados a pesquisa mostra que a disposição do corpo gestor e docente da respectiva escola em construir conjuntamente e conscientemente o PPP por meio de práticas diárias de participação e, principalmente com avaliações das metas baseadas nos erros e acertos, visando à qualidade no processo de ensino.	
POSSIBILIDADES DO ENSINO DA MATEMÁTICA A PARTIR DOS ARTEFATOS CULTURAIS QUILOMBOLAS: um estudo da etnomatemática da comunidade quilombola Jamary dos Pretos	2014	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: De que forma a matemática pode contribuir para afirmação e valorização da identidade étnico-racial dos quilombolas? OBJETIVO: Evidenciar os elementos da cultura local que possam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do 6º e 7º ano do ensino fundamental na disciplina de matemática. BASE TEÓRICA: A pesquisa utilizou-se reflexões de autores no campo da etnomatemática, tais como: D’Ambrósio (2011), Nunes, Carraher e Schliemann (2011), Halmenschlager (2001); autores que discutem sobre Cultura e Etnicidade como: Brasil (2006), O’Dwyer (2002), Carvalho (2013), além de autores que falam sobre o ensino da matemática como: Silva (2009), Soares (2009), dentre outros. METODOLOGIA: A pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisadotipoetnográfica,voltadaparaaidentificaçãodesaberes,fatos,	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Aproximação

			representações e artefatos culturais da comunidade quilombola Jamary dos Pretos, visando identificar o uso desses elementos como possibilidades de estratégias didáticas para o ensino da matemática numa configuração mais articulada ao trabalho de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes e jovens dessa comunidade. RESULTADOS: A pesquisa evidencia que o ensino da matemática articulado à história e à cultura da comunidade como, por exemplo, a origem dos próprios alunos, a diversidade de atividades existentes na comunidade, os costumes, entre outros, contribuiu para a não negação da origem dos mesmos, despertando o sentimento de pertencimento dos alunos e colaborando para que a escola propicie um ensino contextualizado, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem da matemática a partir de conhecimentos que os alunos adquirem no meio em que vivem, ou seja, no seu ambiente cultural., para analisar as principais dificuldades dos alunos acerca do conteúdo.	
O ENSINO MULTISSERIADO NA ESCOLA JOSÉ ALVES DA PENHA: UM ESTUDO DE CASO	2013	EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Como ocorre a prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem em uma escola com turma multisseriada nos anos iniciais? OBJETIVO GERAL: Compreender de que modo ocorre a prática pedagógica de uma classe multisseriada de uma escola do campo tendo como base relatos de uma professora em seu ambiente específico BASE TEÓRICA: A pesquisa foi fundamentada em autores como Rocha e Hage (2010), Pontes (2007). Além também de HAGE (2005, p. 198) e GEPERUAZ/UFPA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia 2004) METODOLOGIA: Na pesquisa é dada ênfase a alguns relatos narrativos de experiências vividas enquanto sujeitos do campo, respectivamente nos locais onde ocorreram a construção dos conhecimentos e pelas práticas típicas estabelecidas pelos professores que seguem um processo tradicional, de geração a geração, analisando-se também panoramas de	FOCO TEMÁTICO: Características do Aluno PERFIL DOCENTE: Aproximação

			como deveriam ocorrer os processos multisseriados. RESULTADOS: Diante do exposto se torna perceptível a falta de formações ou propostas pedagógicas apropriadas para as classes multisseriadas, com isso o professor se depara na frente de uma turma heterogênea e sem nenhum subsídio para basear o seu trabalho. É nesse sentido que se insere as experiências adquiridas na trajetória do docente, a partir das situações vividas o professor irá criar sua própria metodologia que irá lhe guiar.	
RECURSOS HÍDRICOS NO POVOADO PORTO ISIDORO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS NA CONSERVAÇÃO DO MEIOAMBIENTE	2016	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PROBLEMA: Qual o papel da educação ambiental na formação do sujeito? OBJETIVO GERAL: Discutir o papel da educação ambiental como disciplina inserida no currículo escolar, a fim de promover uma mudança na postura dos cidadãos através de um processo participativo permanente que procura incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. BASE TEÓRICA: A pesquisa é fundamentada pelos autores Oliveira (2008) que discute a importância da 1ª Conferência sobre o Meio Ambiente, promovida pela Organização das Nações Unidas de Estocolmo, ocorreu em 1972, onde se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. Além de CALDART (2007) que relata que a Educação do Campo, mesmo ainda sendo um conceito em construção procura incorporar uma educação que seja do Campo, pensada a partir das necessidades dos sujeitos do campo e não as necessidades do sistema capitalista de produção buscando quebrar a visão preconceituosa criada sobre o Campo, como espaço geográfico sinônimo de atraso, em contraposição. METODOLOGIA: Foram selecionadas duas escolas no município de Balsas - MA para realizar a pesquisa monográfica. A Escola Municipal São Benedito e a Escola Família Agrícola Rio Peixe, uma Escola Comunitária. O levantamento dos dados constou de visitas às áreas	FOCO TEMÁTICO: Conteúdo-Método PERFIL DOCENTE: Aproximação

			degradadas, ao rio Balsas e córregos existentes no povoado, foram realizadas entrevista e questionário com os docentes e diretor e entrevista com alguns moradores e aos alunos foi direcionado duas questões para produção de texto. A sistematização e análise dos dados foram realizadas conforme categorias analíticas e temáticas construídas no desenvolvimento da pesquisa. Como registro foi usado máquina fotográfica, relatórios e gravador. As conversas, entrevistas e questionário com alguns moradores da comunidade foram fundamentais para perceber o nível de conhecimento com relação ao assunto abordado, e descobrir até que ponto a escola está comprometida ou não com a conservação dos recursos hídricos. As perguntas utilizadas para diagnosticar as concepções dos alunos, neste estudo, foram criteriosamente selecionadas quanto aos objetivos pretendidos e à adequação da linguagem usada na sua formulação, para os mesmos foi direcionado duas perguntas, onde as pessoas produziram pequenos textos expressando seus pontos de vista. A pesquisa envolveu duas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Benedito (Escola 1) a Escola Família Agrícola Rio Peixe (Escola 2) apenas as turmas 8º e 9º ano por trabalhar apenas por estas. Todos os professores e diretores foram envolvidos na pesquisa e alguns pais destas escolas. Além disso, foram visitadas pequenas comunidades atendidas pela escola, para obtenção de informações sobre a qualidade e quantidade de água. RESULTADOS: As escolas pesquisadas consomem água vinda diretamente do Rio Balsas, sem algum tratamento, assim como todas as comunidades onde as escolas estão inseridas e ainda têm pouco engajamento na preservação dos recursos hídricos na região, toda esta problemática afeta a qualidade de vida das pessoas.	
CONTRIBUIÇÕES DA GEOMETRIA EUCLIDIANA PLANA À EDUCAÇÃO DO CAMPO.	2015	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Quais as contribuições da aplicação da geometria plana no cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental? OBJETIVO: Discutir os tópicos da Geometria Plana e os principais teoremas, inclusive Pitágoras. As primeiras fórmulas de áreas (quadriláteros, triângulo e círculo) também são destaques nesta pesquisa que ainda aborda maneira elementar de calcular a área do círculo e o	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Aproximação

			comprimento da circunferência, figuras compostas e aplicações na vida cotidiana. BASE TEÓRICA: A fundamentação é norteada por autores como Santos (2006), SCHELESKY (2002), BOYER (1996), LUNA (2013) que discutem acerca da matemática, mas precisamente abordando contribuições a respeito da geometria não tratando com uma ferramenta, mas estabelecendo uma parceria forte com ela. Além também de SOUZA, (2005) e entre outros que discutem sobre a finalidade do surgimento da geometria. METODOLOGIA: A partir de um levantamento bibliográfico, reflete-se, discute-se e sugerem-se formas de ensinar geometria nas aulas da disciplina matemática tendo como base a utilização destes conhecimentos no cotidiano dos alunos. As metodologias no ensino da matemática há muito tempo precisa ser revistas com a finalidade de tornar as aulas mais atraentes e dinâmicas com a inserção de outros elementos que comparados com as aulas tradicionais desperte mais interesse e estímulo por parte dos alunos e professores. RESULTADOS: A possível conscientização de professores podem representar um novo período na forma de transferir conhecimentos para uma geração de estudantes que passa por uma fase de descontentamento e apatia dentro do universo escolar. Abordou-se uma série de questões relacionadas ao ensino da geometria, considerando seus principais ícones: estudiosos que deram importantes contribuições para a implantação desses conhecimentos nos currículos escolares. Os objetivos foram alcançados na medida em que se refletiu a necessidade de novas estratégias para as aplicações da geometria plana no cotidiano escolar; foram selecionadas atividades práticas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em matemática, mais especificamente os conteúdos que incluem a geometria plana.	
A MATEMÁTICA E O LÚDICO		EDUCAÇÃO	PROBLEMA: Quais as contribuições das atividades lúdicas no ensino de matemática?	

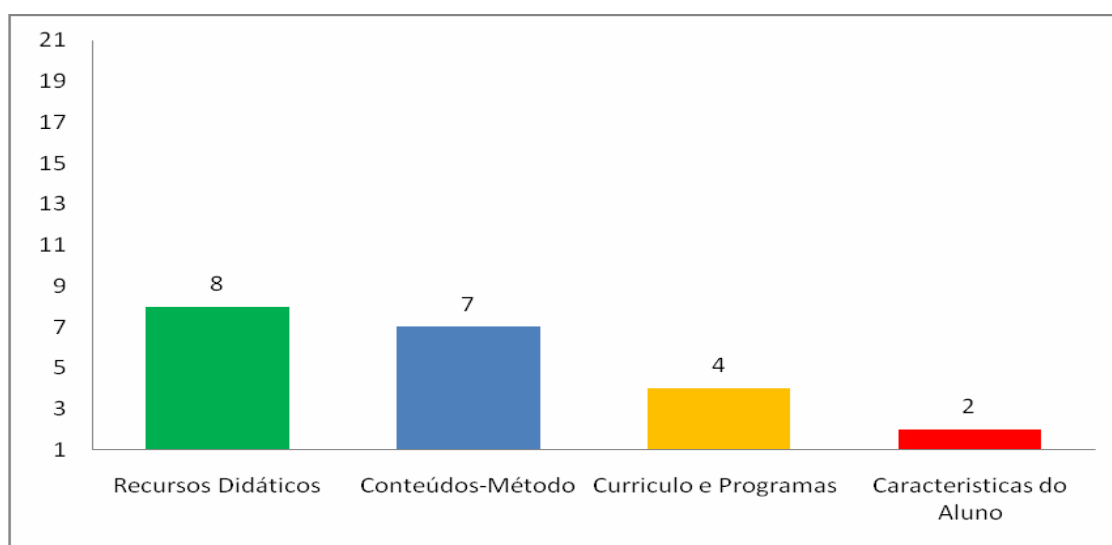
NO COTIDIANO ESCOLAR	2015	MATEMÁTICA	OBJETIVO: Discutir a falta de autonomia das escolas públicas na promoção de saberes voltados para cada realidade em que as instituições atuam, aproveitando vivências do cotidiano como base para a aplicação de conteúdos. BASE TEÓRICA: A fundamentação consiste em (SANTOS, 2012). (MELLO e SILVA, 1991), (GADOTTI, 2013), (SILVA et al., 2007), (DORIGONI e SILVA, 2007), (STAHL et al, 2006), (MIGUEL, 2003, p.2) que discutem educação matemática, praticas educativas, currículo, didática. METODOLOGIA: Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma pesquisa com os principais estudiosos, o assunto, foram analisados os pontos de vista mais relevantes acerca do tema que tem sido motivo de importantes debates no meio educacional de todo o País. Também foram aplicados questionários com alunos desse nível de escolaridade, questionando pontos fundamentais para a possibilidade de se adotar jogos e dinâmicas que visem enriquecer as aulas, resultando em um maior rendimento dentro do processo de ensino e aprendizagem. RESULTADOS: Com a pesquisa foi possível refletir acerca da necessidade urgente de se aprimorar as metodologias de ensino, dando mais espaço para questionamentos, interação e descontração, motivando alunos e professores dentro do universo da escola.	FOCO TEMÁTICO: Currículos – Programas PERFIL DOCENTE: Sem Aproximação
O USO DE MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DE GEOMETRIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	2015	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	PROBLEMA: Quais as contribuições da inserção de materiais concretos no ensino de geometria na disciplina de matemática? OBJETIVO: Analisar se os alunos da Escola Família Agrícola “Nossa Senhora de Fátima” no município de Vitorino Freire - MA fazem a relação dos conhecimentos matemáticos sistematizados com as atividades produtivas realizadas no tempo comunidade. BASE TEÓRICA: Os autores utilizados foram Boyer (1996), (BONTEMPI JÚNIOR, 1995), Araújo (1999), (AZEVEDO, 1963),	FOCO TEMÁTICO: Recursos Didáticos PERFIL DOCENTE: Aproximação

		Morais (2010), Saviani (2001) que discutem didática, praticas educativas, ensino da matemática. METODOLOGIA: Para realização da investigação foi elaborado um questionário contendo 10 questões a respeito do ensino de matemática tanto para os alunos com para os professores de matemática da escola, onde os mesmos tiveram 45 minutos para responder e uma sequencia didática. E seis atividades que foram aplicadas em três encontros, cada encontro com a duração de 135 minutos (2h 15 min). A coleta de dados foi feita através das respostas dos alunos e professores e das atividades propostas. Durante o andamento das aulas foram distribuídas folhas contendo as atividades a serem desenvolvidas, nestas folhas havia espaço para que os alunos pudessem escrever suas respostas. Dessa forma os resultados puderam ser analisados. As atividades foram feitas em grupo, onde os alunos puderam discutir os problemas e entrar em contato com outras visões e formas de pensar. RESULTADOS: A pesquisa contribuiu para a compreensão dos conceitos de área, o uso dos materiais concretos e também para a importância desta no ensino da Geometria. Para que assim, desperte o interesse de muitos para que novas contribuições surjam nesta área e o ensino da Geometria não pare no tempo,mas acompanhe o avanço das ciências e da humanidade reproduzindo e produzindo verdadeiro conhecimento.	
--	--	---	--

Nos quadros 3 e 4 estão expostas informações mais detalhadas acerca dos 21 trabalhos de conclusão de curso analisados. As informações foram construídas, como já mencionamos, a partir da leitura integral dos trabalhos. A fim de nos direcionarmos aos nossos objetivos, inserimos a última coluna, onde consta os focos temáticos e também se há no trabalho aproximação ou não com os aspectos teóricos que são apontados como necessário a formação de docentes para atuação no campo.

Em relação aos focos temáticos, o gráfico 5 apresenta para o total de 21 trabalhos analisados os focos temáticos que foram identificados:

Gráfico 5. Focos Temáticos Identificados.



Fonte: Elaborado pelo autor

Através das informações expostas no gráfico 5 nos 21 trabalhos analisados foram encontrados apenas 4 focos temáticos, sendo eles: *Recursos Didáticos* (8), *Conteúdo-Método* (7), *Currículos e Programas* (4), e *Características dos Alunos* (2).

Vale ressaltar que dos demais focos temáticos nos TCCs não apareceram os seguintes focos: *Características do Professor*, *Formação de Professores*, *História da Ciência*, *Filosofia da Ciência*, *Organização da Escola*, *História do Ensino de Ciências*, *Políticas Públicas* e *Programa de Ensino não Escolar*. Podemos concluir que os TCCs das referidas Universidades dialogam com a área de Ensino de Ciências, pois apresentam os mesmos focos temáticos comuns a pesquisa em Ensino de Ciências. Consideramos que os trabalhos de conclusão de curso dos egressos estão em diálogo com as perspectivas teóricas acerca do Ensino de Ciências.

Em relação ao perfil desejado para o educador do campo proposto por Alencar

(2009) e Baraúna (2010) nos 21 trabalhos que foram analisados, na UFCG foram identificados 5 trabalhos, sendo eles:

1) “A Matemática do Cotidiano do Campo versus a Matemática Escolar: Encontros e Desencontros”. Nesse trabalho é enfatizado a importância da contextualização com a realidade do aluno no processo de ensino de Matemática para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos.

2) “A Educação Ambiental no Contexto da Educação do Campo: o caso da Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jose Bonifácio Barbosa de Andrade – Pio X”. Nesse trabalho a temática acerca da educação ambiental são norteadoras no processo de ensino aprendizagem das disciplinas na respectiva escola e isso é uma prática que o educador do campo deve ter em seu perfil trabalhar com temática que possa envolver a realidade do aluno e do meio em que está inserido.

3) “Contribuições do PIBD Diversidade para o Ensino de Ciências nas Escolas do Campo: o caso da Unidade Municipal de Educação - José Bonifácio Barbosa de Andrade”. Nesse trabalho a aproximação se dá devido respeitar a construção do conhecimento seja em grupo ou individual a partir de vivências concreta de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, ou seja, partindo da realidade do aluno.

4) “A contribuição de jogos matemáticos no processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo”. Nesse trabalho são enfatizados os jogos enquanto recursos didáticos norteadores da aprendizagem dos estudantes a partir do contexto em que estão inseridos.

5) “O clube de ciências da natureza e Matemática nas escolas do Campo: o caso da escola do campo no distrito do Pio X, município de Sumé/PB”. Nesse trabalho são enfatizadas algumas ferramentas de ligação entre escola e comunidade, integrando conhecimentos em diversas atividades de forma contextualizada e interdisciplinar.

Entre os trabalhos analisados da UFMA foram identificados 7, sendo eles:

1) “Estudo de Frações: “Uma Perspectiva com o Uso de Materiais Concretos” no Processo Didático”. Nesse trabalho são utilizados para o processo de ensino aprendizagem materiais que estão presentes na realidade dos alunos para que ocorra a construção do conhecimento.

2) “Pedagogia da Alternância: A Intervenção na Realidade dos seus sujeitos na Escola Padre Josino no Município Bom Jesus da Selva/MA”. Nesse trabalho é enfatizado a contribuição da aplicação dos instrumentos de ensino da Pedagogia da Alternância no processo de ensino aprendizagem.

3) “Possibilidades do Ensino da Matemática a partir dos Artefatos culturais Quilombolas: um estudo da Etnomatemática da Comunidade Quilombola Jamarý dos Pretos”. Nesse trabalho é evidenciado o uso de elementos da comunidade como possibilidades de estratégias didáticas para o ensino da matemática numa configuração mais articulada ao trabalho de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes e jovens dessa comunidade

4) “O Ensino Multisseriado na Escola José Alves da Penha: Um estudo de caso”. Nesse trabalho se insere as experiências adquiridas na trajetória do docente enquanto sujeito do campo para que possa criar sua própria metodologia nas escolas do campo.

5) “Recursos Hídricos no Povoado Porto Isidoro e as Contribuições das Escolas na conservação do Meio Ambiente”. Nesse trabalho são enfatizadas temáticas das comunidades atendidas pela escola, para obtenção de informações sobre a qualidade e quantidade de água, sendo um eixo para o processo de aprendizagem.

6) “Contribuições da Geometria Euclidiana Plana a Educação do Campo”. Nesse trabalho são enfatizadas as formas de ensinar geometria nas aulas da disciplina matemática tendo como base a utilização destes conhecimentos no cotidiano dos alunos.

7) “O Uso de Materiais Concretos no Ensino de Geometria na Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima”. Nesse trabalho é estabelecida a relação dos conhecimentos matemáticos sistematizados com as atividades produtivas realizadas no tempo comunidade, ou seja tendo a experiências dos estudantes como eixo norteadores da aprendizagem.

Vale ressaltar que os referidos trabalhos visam evidenciar a valorização do sujeito do campo e também as temáticas relativas ao campo.

Como resultados dos 21 trabalhos analisados 12 trabalhos tem aproximações com o perfil desejado para o educador do campo abordado por Alencar (2009) e Baraúna (2010), pois apresentam em seu conteúdo preocupações com a valorização dos sujeitos do campo e também por abordada temáticas relativas ao campo.

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para o fim do nosso trabalho, vamos aqui retomar nossos objetivos e (re)afirmar o que conseguimos desenvolver como pesquisa.

Estabelecemos como primeiro objetivo: analisar os focos temáticos de uma amostra dos trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, com base no referencial teórico de Delizoicov (2004). Pretendíamos responder à pergunta: É possível encontrar nos TCCs analisados as categorias (focos temáticos) presentes no trabalho de Delizoicov (2004)?

Para responder a essa pergunta nos utilizamos das mesmas categorias que o autor citado. De forma geral, nós identificamos nos TCCs semelhanças com os resultados obtidos por Delizoicov. Foi possível perceber que os TCCs das Licenciaturas em Educação do Campo investigados dialogam com os focos temáticos da área de Ensino de Ciências. Dos 21 trabalhos analisados foram encontrados apenas 4 das categorias elencadas por Delizoicov (2004), sendo elas: Recursos Didáticos (38,1%), Currículos e Programas (33,3%), Conteúdo-Método (19,0%) e Características dos Alunos (9,6%). Não apareceram as seguintes categorias: Características do Professor, Formação de Professores, História da Ciência, Filosofia da Ciência, Organização da Escola, História do Ensino de Ciências, Políticas Públicas e Programa de Ensino não Escolar. Nesse sentido, pode-se observar que os TCCs dialogam com a área de Ensino de Ciências, inclusive apresentam os mesmos focos temáticos que foram mais recorrentes em Delizoicov (2004).

Como segundo objetivo nos propomos a identificar aproximações ou afastamento dos TCCs em relação ao perfil desejado para educadores/as do campo, com base no referencial teórico de Alencar (2010) e Baraúna (2009).

Para Alencar (2010) a formação docente deve atender a nova compreensão de Educação do Campo, sendo necessário acabar com a perspectiva de adaptação do urbano nas escolas do campo. De acordo com Baraúna (2009) as escolas do campo necessitam de profissionais que devam, além de alfabetizar e transmitir conhecimentos gerais, possibilitar aos educandos a compreensão do meio em que vivem, com ênfase na valorização dos saberes populares de cada comunidade.

Nossa análise nos permitiu observar que em relação ao perfil desejado para atuação docente nas escolas do campo, sobretudo a enfatize na valorização dos saberes populares e do próprio espaço em que os alunos estejam inseridos, contribuindo para o rompimento da

adaptação do modelo de educação urbano. Observamos que nos TCCs aparecem temáticas ligadas ao perfil profissional do educador do campo. De modo geral, são trabalhos mais voltados para área de ensino de Biologia, Matemática e Física, mas com ênfase específica para a temática do campo.

Dos 21 trabalhos, foram identificados 12 que atingiram a perspectiva da discussão em torno do perfil desejado ao educador do campo,

Acreditamos que a partir do exposto nesse trabalho, tenhamos contribuindo para a compreender a Educação do Campo, na habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, como pertencente, pela similaridade das suas temáticas de interesse, ao campo de Ensino de Ciências. E entendemos que enquanto pertencente à Educação do Campo (área de conhecimento), os focos de interesse poderiam se materializar, com muito mais frequência, nas temáticas desenvolvidas nas pesquisas de conclusão de curso.

Vale ressaltar que o nosso trabalho monográfico está focado nas temáticas que são discutidas nos TCCs da Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, não estamos afirmando que os referidos cursos não promovem uma formação em concordância com o perfil almejado para educadores do campo, afirmamos tão somente que enquanto temática de pesquisa, ela esteve ausente dos TCCs analisados. Um dos aspectos que não foi objeto de nossa investigação foi o perfil que é contemplado em cada Plano Pedagógico de Curso (PPC), pois é este documento que orienta e define o perfil profissional que as IES objetivam ao mercado de trabalho. Portanto, o TCC deve contemplar o perfil que é desenhado nesse documento e acreditamos que cada um dos PPCs deveriam estar alinhados aos debates teóricos que acontecem na área.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo**: discurso e prática. Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (orgs.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARAÚNA, Rosemeire Silva. **Formação de professores e educação do campo**: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município Baiano. EDUFBA, Salvador, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **DECRETO nº. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos: 39 a 42 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Grupo Permanente de Trabalho sobre Educação do Campo**. Referências para uma política Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2014a. Diário Oficial da União, Brasília, n. 2, Seção 1, p. 83, jan. 2014.

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de apoio a Planos de Estruturação e Expansão das universidades federais (Reuni). Brasília, 2007a. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer n. 9 de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura de Graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. **Censo Escolar 2016.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. **Portaria n. 1 de 2 de janeiro de 2014.** Instituiu o Grupo de Trabalho, GTProcampo. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital n. 2, de 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em

Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRICK, Elizandro Maurício; CAMPOS, Raul Isaias Campos; NETO, Francisco Fernandes Soares; DELIZOICOV, Demétrio. **Educação do Campo nas pesquisas em ensino de ciências: um olhar para o ENPEC, SNEF e EPEF**. XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Natal, 2016.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Reflexões na tessitura de um currículo para a educação do campo, das águas e das florestas no GEPEC/UEA**. In. SILVA, Nilvania dos Santos. et al. (Orgs.) Educação do campo e interconexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 36 – 37.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. **Fundamentos jurídicos da educação do campo: rascunhos e achados de pesquisa**. In. BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Org.) Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 27 – 32.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

DELIZOICOV, D. **Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas**. Cad. Bras. Ens. Fís., v. 21: p.145-175, ago. 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Documento resultante do III Seminário Nacional**. Brasília: Fórum Nacional de Educação do Campo, ago. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL PEREZ, Daniel. CARVALHO, Ana. M. P. de, **O saber e o saber fazer dos professores**. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.) Ensinar a

Ensinar - Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira, 2001, pp. 107-121.

GASPAR, Alberto. **Cinqüenta anos de Ensino de Física**: muitos equívocos, alguns acertos e a necessidade do resgate do papel do professor. XV Encontro de Físicos do norte e Nordeste, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360182/mod_resource/content/0/CINQ%C3%9CE%20NTA%20ANOS%20DE%20ENSINO%20DE%20F%C3%8DSICA.pdf. Acesso em 23/03/2018.

KONDER. **O ensino de Ciências no Brasil**: um breve resgate histórico. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, J. R. (Org). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998, p. 25.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOLINA, Mônica C; SÁ Laís Mourão. **Verbetes da Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

SILVA, C.; LIMA, M. M. A. **Educação do Campo**: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. Revista Lugares de Educação. v.5, n.11, 2015.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para as escolas do campo**: conhecendo o PNLD Campo. UFSM, 2013. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20\(7\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf) acesso em 23/03/2018.