

Educação em Ciências e a Educação do Campo: relações possíveis na formação de professores da UFG – Regional Goiás

Education in Sciences and the Rural Education: possible relations in the formation of teachers of the UFG - Regional Goiás

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso
Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás
elisandrabio@gmail.com

Marilda Shuvartz
Universidade Federal de Goiás
marildas27@gmail.com

José Firmino Oliveira Neto
Universidade Federal de Goiás
neto.09@hotmail.com

Aline Neves Vieira Santana
Universidade Federal de Goiás
alinenevi@hotmail.com

Resumo

A Educação do Campo (EC) tem por objetivo pautar-se em uma formação que valorize o campesinato percorrendo o contra fluxo do projeto econômico do capital. Este trabalho procura compreender de que forma a formação de professores de Ciências dialoga com a Educação do Campo na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG – Regional Goiás. Nesse contexto, utilizamos a análise documental (LUDKE e ANDRÉ, 1986), para refletir sobre a forma como os componentes curriculares das Ciências da Natureza estão organizados para atender a Pedagogia da Alternância; como também se relacionam com a Educação do Campo no Projeto Pedagógico (PPC) deste curso. No entanto, no currículo dessas disciplinas pouco se percebe da relação entre as duas áreas do conhecimento: ciências e educação do campo. De outra forma, o documento não explicita nenhuma relação direta das disciplinas das Ciências com a Pedagogia da Alternância, um dos pilares da EC.

Palavras chave: ensino de ciências, educação do campo, formação de professores.

Abstract

Field Education aims to be based on a formation that values the peasantry through the contra flow of the economic project of capital. This work tries to understand how the formation of science teachers dialogues with the Field Education in the degree in Field Education of UFG – Regional Goiás. In this context, we use documentary analysis (LUDKE e ANDRÉ, 1986) to reflect on how the curricular components of the Nature Sciences are organized to attend the Alternation Pedagogy; as well as how they are related to the Field Education in the Pedagogical Project (PPC) of this course. Nevertheless, in the curriculum of these disciplines little is perceived of the relation between the two areas of knowledge: sciences and education of the field. Otherwise, the document does not explain any direct relation between the disciplines of Science and the Pedagogy of Alternation, one of the pillars of the EC.

Key words: science education, field education, teacher formation

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é uma graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) que iniciou-se no ano de 2013 nas regionais: Catalão e Goiás. Ambos os cursos na área de Ciências da Natureza.

A criação de licenciaturas em Educação do Campo surgiu na luta dos movimentos sociais por uma política de formação de professores que se identifique com a questão do campesinato. Segundo Molina e Sá (2011), esta política se materializa por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação (MEC).

Como resultado dessa política pública emergente das lutas e demandas dos movimentos sociais, a Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, cujos principais destinatários são os sujeitos camponeses, quer já sejam eles professores que atuam em escola do campo, quer sejam jovens camponeses que almejam se tornar educadores. Portanto, esta Licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais do campo, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, além de atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Esses cursos devem promover uma estratégia metodológica de formação de educadores, que tenha como pilar central a formação para docência multidisciplinar por áreas de conhecimento (MOLINA, 2014).

Em cada licenciatura os componentes curriculares são organizados em uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Assim, o egresso destes cursos será licenciado em Educação do Campo com habilitação em uma dessas áreas.

Além da formação por áreas do conhecimento, estes cursos são ofertados com base na Pedagogia da Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Escola, ou Tempo Universidade (TU) - realizado no ambiente universitário e Tempo Comunidade (TC) - realizado nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas

escolas lá existentes.

Esta organização em alternância articula com um perfil de formação do professor que o prepara para estar vinculado a compreensão da realidade do campo na qual está imerso e para a intervenção e compromisso com a luta destes povos. O professor em formação inicial, por meio das vivências alternadas em tempo escola e tempo comunidade tem a oportunidade de conhecer, vivenciar e refletir sobre a realidade do campesinato. Para Molina (2014, p.12):

O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

Deste modo, além de uma formação sólida de professores, o movimento da Educação do Campo objetiva a formação de um sujeito crítico, consciente e preparado para lidar com os enfrentamentos dos povos do campo para permanecer em seus territórios.

A vinda do Curso de Educação do Campo para o Estado de Goiás se justifica pela tensão existente entre a economia baseada no modelo do capital e a necessidade de fortalecer a agricultura familiar. Historicamente, o Estado de Goiás foi palco de lutas de trabalhadores contra os desmandos dos latifúndios e das oligarquias agrárias com suas grandes concentrações de terra.

Ao longo do tempo, podemos afirmar que a valorização da cultura das comunidades rurais, bem como o fortalecimento de instituições de ensino no meio rural são marcadas pela ausência de ações do Estado e esquecidas pelas políticas públicas da educação. Além disso, as características econômicas e de ocupação do estado demonstram o alto índice de concentração de terras pautado no projeto econômico do agronegócio e expõe o processo de organização e luta dos trabalhadores do campo que resistem ao avanço do desenvolvimento capitalista.

Neste cenário, encontra-se a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LEdoC) da UFG/Regional Goiás. A Educação do Campo tem por objetivo pautar-se em uma formação que valorize o campo e o campesinato percorrendo o contra fluxo do projeto econômico do capital. Nesse sentido, a formação de professores de ciências terá alguns desafios. Este trabalho procura compreender de que forma a formação de professores de Ciências dialoga com a Educação do Campo na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG – Regional Goiás.

Assim, por meio da análise documental como propõe Ludke e André (1986), pretende-se desvelar aspectos contidos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da LEdoC que interessem a pesquisa. Segundo as autoras os documentos constituem uma fonte rica e estável de informações. Tem-se, portanto que o PPC do curso é uma fonte de informações que está carregada de intencionalidades, valores e de percepções sobre a formação de professores de ciências para sua atuação nas escolas do Campo.

Portanto, debruçamo-nos sobre o documento na intencionalidade de perceber de que forma os componentes curriculares das Ciências da Natureza estão organizados para alcançar os objetivos da Educação do Campo. Dentre estes objetivos destacamos a organização dos componentes curriculares para atender a Pedagogia da Alternância e a relação entre os currículos das Ciências da Natureza, do Ensino de Ciências e da Educação do Campo.

A Educação do Campo como um projeto contra hegemônico

O movimento da Educação do Campo nasce como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Pois, a educação no espaço rural sempre esteve na marginalidade das políticas públicas (RIBEIRO, 2013).

Neste cenário, surge um projeto de educação rural a partir da necessidade de incluir o campo, e, portanto, o sujeito que nele trabalha na lógica do capital. Este modelo toma a realidade do campo, por meio de um olhar superficial, como lugar do “atraso” do “subalterno” (PESSOA, 2007; FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEIXER, 2011) e assim, necessária de ser incluída no desenvolvimento promovido pelo modelo econômico do capital. Segundo Ribeiro (2013, 180) a educação rural foi usada como instrumento educativo para a “expropriação da terra combinada à proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos”.

A terra, neste contexto, é vista apenas como um bem e o sujeito que nela trabalha e vive deve ser apropriado como mão de obra do capital. Portanto este modelo de educação não está a serviço do sujeito do campo, mas a uma lógica do negócio e do lucro.

Assim sendo, o agronegócio é a expressão do capitalismo global e da globalização neoliberal no campo. A partir da expropriação da terra para a produção econômica capitalista, marginaliza e exclui o sujeito que nela vivia. Santos (2007) afirma que esse processo de negação de uma parte da humanidade é sacrificial e se constitui como condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal.

De acordo com Boaventura, existem “movimentos e organizações que configuram a globalização contra hegemônica, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecida como ‘globalização neoliberal’”. (SANTOS, 2007, p. 83)

Neste fluxo, a Educação do Campo se constitui como forma de resistência e luta contra o modelo de exclusão social do agronegócio e por uma compreensão de mundo mais diversa a partir de uma construção epistemológica mais adequada ao mundo real. Se configurando no combate ao ‘atual estado das coisas’ criticando determinadas visões de educação e de projetos de campo e de país (CALDART, 2009).

Para Fernandes e Molina (2004, p. 50), a Educação do Campo cria um:

(...) espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida.

De outro modo, procura fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo, conduzindo a sociedade a compreender que não há uma hierarquia, mas complementaridade: “a cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 40).

Diante do exposto a formação de professores para o campo está assentada na luta contra

hegemônica por um novo modelo de desenvolvimento e de papel para o campo. Refletir sobre a formação docente para o campo requer posicionar-se politicamente para a viabilização desse novo projeto de educação.

Nessa situação um projeto de curso está permeado pelo currículo que se deseja. Assim, vale ressaltar que o currículo se constitui como um território político (SILVA, 2013), portanto não é neutro, mas dotado de relações de poder, transmitindo “visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14). É campo de disputa onde distintas concepções epistemológicas brigam por espaço, já que são essas que denotam o currículo de algumas ou outras características. Em busca de um exemplo, tem-se que um currículo pautado na lógica capitalista se distingue de outro vigorado por uma lógica contra hegemônica, tendo que a forma como compreende a formação e a educação são distintas para estas duas lógicas.

Para tanto, Silva (2013, p. 150) reforça que o currículo

tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesse bojo, é que os PPC's de formação se constituem, objetivando uma identidade docente, já que a docência, tal como as demais profissões, é aprendida (MIZUKAMI, 2011). Como ressaltam Torres e Carneiro (2014) os cursos devem estabelecer dentro de um sistema que possibilite aos sujeitos participantes do processo sua afirmação, que os permita se entenderem como parte do processo formativo, bem como por um currículo que os possibilite apreender a profissão docente.

Assim, com vista a essa garantia, têm-se distintos documentos legais que fundamentam a constituição dos PPC's. Para tanto, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo devem considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2015).

Destarte, mediante o compromisso com a formação dos licenciandos, o PPC da LEDOC/UFG – Regional Goiás prevê uma formação comprometida com os valores do campo, compreendendo-o como um espaço de vida, cultura, bem-estar e de crescimento, contrapondo-se a valorização do urbano. Logo, este documento está pautado na epistemologia da práxis (VÁZQUEZ, 2011) dando margem a outros conhecimentos docentes. Desse modo, a preocupação e a valorização na inserção de conhecimentos outros possibilita um processo de ruptura paradigmática com o ensino tradicional.

Neste movimento, reforça-se o papel do formador, haja vista que, sua concepção epistemológica, a qual alicerça seu fazer docente se constitui como espelho para a prática educativa dos licenciandos quando formados. Como argui Pimenta; Lima (2011, p. 35) inúmeras vezes nossos alunos aprendem conosco por observação, “mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica” de como atuamos.

O PPC da LEdoC: um olhar sobre a formação em Ciências da Natureza

A construção do PPC analisado materializa as intencionalidades para com a formação inicial dos professores do campo. Portanto, a partir do PPC é estabelecido um compromisso coletivo (Veiga, 2002) baseado em opções político-pedagógicas para a formação desses sujeitos e para a materialização do curso em questão.

Os PPC's de graduação da UFG devem basear-se no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 e suas alterações e regulamentações, nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Estatuto e Regimento e no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG. Em relação à estrutura curricular, o RGCG da instituição propõe que cada curso deve ser composto por um núcleo comum, um núcleo específico e um núcleo livre.

O PPC da LEdoC/UFG – Regional Goiás foi elaborado para implementação da primeira turma do curso no ano de 2014 e já sofreu algumas modificações para melhor incorporar as reflexões e posicionamentos pedagógicos e políticos que compõem o perfil do curso que se deseja. A última versão do documento foi finalizada no ano de 2016, encontra-se em vigência e serviu de corpus documental para a presente pesquisa.

Ao voltar o nosso olhar para o documento observa-se que as disciplinas da área de Ciências da Natureza¹ e do Ensino de Ciências compõem o núcleo específico do curso. O núcleo comum compreende as disciplinas que possibilitam o suporte teórico-metodológico das áreas humanas, sociais, exatas e agrárias (pedagogia, filosofia, matemática, língua portuguesa, língua brasileira de sinais, agronomia, psicologia, serviço social), além das atividades integradoras, que compõem as práticas de Tempo Comunidade e o Trabalho de Conclusão de Curso. O núcleo livre é composto por disciplinas de caráter teórico ou prático que o licenciando tem oportunidade de cumprir em qualquer curso da universidade a fim de integralizar a carga horária de 192h.

A LEdoC possui um total de 2896 horas para sua integralização. Deste todo, 416 horas representam as disciplinas (núcleo comum) que abordam de forma exclusiva questões do campesinato, como pode ser observado na Tabela 1. Desta forma, estas disciplinas representam menos de 15% do total do curso. Neste cenário, espera-se que outros componentes curriculares do núcleo comum e do núcleo específico também dialoguem com as temáticas relativas ao campesinato e a Educação do Campo.

¹ A área de Ciências da Natureza é compreendida no curso sendo composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química.

	Disciplina	Carga Horária	Período
D01 ²	Capitalismo e Questão Social	32	1º
D02	Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	32	1º
D03	Experiência Compartilhada I	64	1º
D04	Experiência Compartilhada II	64	2
D05	Infância, juventude e família no campo	32	2º
D06	Experiência Compartilhada III	64	3
D07	Questão rural, urbana e movimentos sociais	32	3º
D08	Campo, periferias urbanas e processos migratórios	32	4º
D09	Experiência Compartilhada IV	64	4
	CARGA HORÁRIA TOTAL	416	

Tabela 01: Disciplinas do Núcleo Comum que abordam de forma direta as questões do campo. Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza/UFG – Regional Goiás.

Ao olhar os componentes curriculares do núcleo específico, identificamos que os mesmos estão distribuídos entre disciplinas das áreas de Biologia, Física e Química, assim como disciplinas que discutem o ensino de ciências, conforme pode ser observado na tabela 2.

	Disciplina	Carga Horária	Período	Área
D10	Conceitos Básicos de Química e suas aplicações no cotidiano do campo	32	1º	Química
D11	Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico	32	1º	Biologia

² Todas as disciplinas apresentadas no texto serão representadas pela letra “D” seguida de um número para facilitar a identificação de cada uma ao longo do texto.

XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC
 Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017

D12	Fundamentos da Química aplicados à Química dos solos, água e atmosfera	32	2º	Química
D13	Tópicos em Biologia II: Fatores Genéticos e Biodiversidade	32	2º	Biologia
D14	Tópicos em Física I: Fundamentos da Física e o contexto do cotidiano do campo	32	2º	Física
D15	Tópicos em Biologia III: Biodiversidade Vegetal e o Cerrado	32	3º	Biologia
D16	Tópicos em Física II: Termofísica e aplicações no Campo	32	3º	Física
D17	Tópicos em Física III: Ondas e Fluidos	32	4º	Física
D18	Química dos seres vivos e dos produtos naturais	32	4º	Química
D19	Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	32	5º	Física
D20	Processos Químicos de obtenção de energia e o contexto do campo	32	5º	Química
D21	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	64	5º	Educação em Ciências
D22	Estágio Supervisionado I	100	5º	Educação em Ciências
D23	Tópicos em Biologia IV – anatomia e fisiologia humana	32	6º	Biologia
D24	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	64	6º	Educação em Ciências
D25	Tecnologias no Ensino de Ciências	32	6º	Educação em Ciências
D26	Estágio Supervisionado II	100	6º	Educação em Ciências
D27	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências Exatas da Natureza III	64	7º	Educação em Ciências
D28	Etnias, Gênero, Sexualidade e Educação	32	7º	Educação em Ciências
D29	Instrumentação para o Ensino de Ciências	64	7º	Educação em Ciências
D30	Estágio Supervisionado III	100	7º	Educação em Ciências
D31	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	64	8º	Educação em Ciências
D32	Estágio Supervisionado IV	100	8º	Educação em Ciências
CARGA HORÁRIA TOTAL		1168		

Tabela 02: Disciplinas do Núcleo Específico. Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza/UFG – Regional Goiás.

As disciplinas que abordam conteúdos específicos das áreas de Biologia, Química ou Física estão distribuídas ao longo dos seis primeiros períodos e todas elas possuem carga horária de 32h. Estas 32h são executadas durante o Tempo Universidade. O semestre letivo da LEdoC compreende dois TU intercalados por um TC, para, como coloca Molina (2014), esses

sujeitos continuem existindo como camponeses, participando da vida em família, em comunidade e no local onde vivem, portanto no campo.

A relação entre TU e TC estabelece a Pedagogia da Alternância no curso. Como “alternância” são conhecidas várias experiências distintas, mas de modo geral, como coloca o PPC (UFG, 2016, p. 16) “visam envolver o educando num processo educativo uno, que articule a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive o educando, tratando assim de uma perspectiva de *práxis*.”

No entanto, apesar desse método, “em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, ser um princípio que alicerça a Educação do Campo, ele exige uma formação específica para os professores, que as licenciaturas, de modo geral, não oferecem” (RIBEIRO, 2013, p. 292). Ribeiro (2013) ressalta também que a Pedagogia da Alternância não foi gestada no âmbito das universidades; não envolvendo pesquisadores e nem docentes, até porque estes profissionais ainda permanecem distanciados de questões populares, inclusive das questões do campesinato.

Ainda segundo a autora, as próprias Licenciaturas em Educação do Campo recebem em seu quadro docente professores que não possuem, em sua grande maioria, formação para o método da alternância. Os poucos que já tiveram contato com o método devem o fato a cursos e/ou experiências advindas de outras entidades que utilizam a alternância e oferecem formação aos seus membros. Este fato implica em dificuldades ao desenvolvimento pedagógico dessas licenciaturas e divergências teórico-metodológicas no andamento da relação entre TU e TC, dificultando, ou vezes, impossibilitando a corporificação da *práxis*. Para que a questão seja contornada, é necessário esforço desses professores formadores, bem como formação em busca da compreensão da alternância.

Essa situação pode ser percebida no texto do PPC, a partir de um olhar mais apurado. O documento não explicita nenhuma relação direta das disciplinas das Ciências da Natureza ou outra disciplina dos núcleos comum ou livre com o TC. Salvo as disciplinas que são executadas especificamente no TC, como é o caso das disciplinas de Experiência Compartilhada e de Estágio Docência. De acordo com o texto “as disciplinas de Experiência Compartilhada e Estágio Docência e Projetos Comunitários compreendem a carga horária obrigatória relativa ao TC” (UFG, 2016, p. 21).

Dessa forma, o texto não manifesta como se dá o desenvolvimento metodológico e pedagógico da alternância. Assim, o percurso pedagógico para efetivação da relação entre TU e TC fica livre para ser planejado pelo professor formador no âmbito dos planos de ensino de cada disciplina e especialmente nas disciplinas de Experiência Compartilhada e Estágio Docência.

Além da sua relação com a Alternância, procura-se no PPC do curso identificar de que modo às disciplinas das Ciências da Natureza que compõem o Núcleo Específico, se relacionam com a Educação do Campo. Das disciplinas listadas na Tabela 01, 12 são das áreas de Biologia, Física ou Química. As ementas dessas disciplinas referem-se a conteúdos específicos de cada campo do saber. Dessas 12, apenas cinco delas fazem alguma referência à relação entre algum item da ementa e as questões do campo.

Essa relação aparece nas disciplinas específicas ressaltando a aplicação dos conteúdos da Biologia, Química ou Física no contexto do campo. Como em: *Conceitos básicos de Mecânica aplicada à Educação do Campo* (D14) e *Leis da Termodinâmica e suas aplicações*

a *Educação do Campo* (D16). A partir desses posicionamentos é possível perceber as relações de poder entremeadas na constituição do currículo da formação. Quando falamos em uma Educação do Campo não falamos somente em uma Educação para o campo, mas sim em uma educação que seja construída com o campo a partir de suas demandas.

Contribuindo com o raciocínio Brik *et al.* (2014) ressaltam justamente que a Educação do Campo não pode apenas ser compreendida como um simples contexto de aplicação de conhecimentos já produzidos ao longo de quatro décadas pela pesquisa em Ensino de Ciências, mas que deve ser entendida como um projeto de Educação que, mesmo estando em construção possui finalidades legitimadas pelos movimentos sociais que as demandaram e instituídas legalmente por marcos normativos.

Ainda neste contexto o texto do PPC destaca que: “O campo das Ciências da natureza, (...), é o que vai articular por meio da interdisciplinaridade os conhecimentos considerados básicos e fundamentais para compreender a produção e o desenvolvimento no/do campo” (UFG, 2016, p.20). Percebe-se que ao longo do projeto do curso é ressaltado a importância das Ciências da Natureza na formação do educador do campo. No entanto, no currículo dessas disciplinas pouco se percebe da relação entre as duas áreas do conhecimento: ciências e educação do campo.

Entre as disciplinas que propõem nas ementas trabalhar com a Educação em Ciências (11 disciplinas), e por isso estão diretamente relacionadas à formação de professores, apenas as quatro disciplinas intituladas “Processos educativos e a produção do conhecimento nas Ciências da Natureza” estabelecem relação com a Educação do Campo.

Nestas disciplinas o Ensino de Ciências se propõe ao exercício do diálogo com a escola do campo. Como exemplo: *Possíveis conexões entre a produção do conhecimento científico e a produção de conhecimentos no campo* (D21) e *LDB (Lei 9394/96) e os Marcos Normativos da Educação do Campo; Os temas transversais no ensino de ciências da natureza; Os temas transversais na educação do campo; Os PCN da ciências da natureza na educação do campo* (D 27). Desta maneira, estes componentes curriculares estabelecem marcos em que se podem consolidar experiências interdisciplinares. Pois, a interdisciplinaridade “pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (PIRES, 1998, p. 177). No que concerne à formação de professores, referenda-se a necessidade uma estrutura que não seja linear e hierarquizada, onde os saberes dos professores não sejam reduzidos a saberes disciplinares (FAZENDA, 2008). A autora, portanto afirma a necessidade romper com barreiras disciplinares que sejam rígidas, apontando para ligação de diferentes saberes, locais e globais, o que entendemos como condição *sine qua non* para a proposta da Educação do Campo na formação de professores por área do conhecimento.

No entanto:

O que não podemos perder de vista é que, tal mudança de paradigma se dá entre pessoas e não entre as disciplinas, como consequência disso cria-se uma região de tensão entre os profissionais das diversas áreas que, caso não estejam abertos e dispostos a sair de sua zona de conforto não se efetiva a interdisciplinaridade, o que fica são discursos vazios e inférteis com pouca, ou nenhuma, ressonância na vida das pessoas (UFG, 2016, p. 15).

Enfim, haver indícios no texto que conduzam o currículo para uma abordagem de diálogo entre campos diferentes do saber não assegura que essa relação se materialize em uma postura

que procure a compreensão das questões do campo ou ainda, em atividades pedagógicas interdisciplinares.

Segundo o PPC (UFG, 2016, p. 15):

(...) a LEdoC da UFG - Regional Goiás busca encontrar caminhos para exercitar a interdisciplinaridade. Sabemos, contudo, ser essa um desafio a ser enfrentado como meta na formação de professores, com sensibilidade para o novo, ousados na tentativa de estabelecer pontes não somente entre disciplinas de diferentes áreas, como também entre as disciplinas e o conhecimento que é gerado pelas culturas locais em que estão inseridos.

Nesse sentido Campos *et al* (2015), sobre a interdisciplinaridade na Educação do Campo, destacou que trata-se de um exercício que exige direcionar-se a uma seara ainda não percorrida pelo corpo docente do curso, pois existem dificuldades que se apresentam e dialogam com concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas que direcionam o corpo docente a um posicionamento menos disciplinar mas, ainda incipiente e em pleno processo de discussão.

Considerações finais

Assumir um projeto de curso de Educação do Campo é também assumir um projeto de lutas sociais rompendo com a escola rural e com o modelo econômico que ela representa. Um Projeto Pedagógico de Curso não se resume a um documento burocrático, mas carrega consigo um currículo que já define relações de poder. Assim um PPC de Educação do Campo, não se baseia na neutralidade, mas define um modelo pedagógico de formação de professores que estimule a construção de uma educação em seu sentido amplo de formação humana e de uma escola, como defende Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), vinculada à cultura que se produz nas relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

No bojo da discussão da Educação do Campo, uma formação de professores em Ciências da Natureza não ficará isenta de definir um posicionamento. Nesse sentido, estudar o PPC de licenciatura em Educação do Campo da UFG – Regional Goiás é também procurar identificar como o curso se coloca diante destes desafios.

De outro modo, um projeto de curso não é um documento findado, mas pode ser revisto e reformulado. Retomar sua leitura ajuda a compreender suas fragilidades, como também seus pontos positivos. Esse exercício de diagnóstico e reflexão deve fazer parte das atividades do curso para que se possa sempre refletir sobre uma formação de professores engajada com um ensino de ciências voltado às questões próprias do campo.

Nesse exercício de reflexão percebemos que se faz sempre necessária amadurecer alguns posicionamentos pedagógicos. A Pedagogia da Alternância é um dos pilares da Educação do campo e a interdisciplinaridade é uma alternativa para rompimento de compartimentos disciplinares apontando para relações entre diferentes saberes, o que se torna fundamental em uma formação de professores de ciências no e do campo.

Assim, uma formação consistente baseada neste modelo pode oportunizar uma relação intrínseca entre teoria-prática, permitindo, tanto para os discentes e docentes, vivenciar os conteúdos curriculares na vida das comunidades camponesas como também resgatar a realidade do campo para o espaço da universidade constituindo uma via de mão dupla e oportunizando o exercício da *práxis*.

Em outro sentido, apesar da análise documental ser um importante instrumento, nos permite perceber uma parte da realidade. Outros caminhos podem ser trilhados no sentido de desvelar a complexidade do real permitindo uma compreensão holística dessa formação de professores de Ciências para as escolas do campo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRICK, E. M.; et al. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., org. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

CAMPOS, R. I. et. al. Uma perspectiva interdisciplinar para o curso de Educação do Campo na Regional Goiás – UFG. In: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**. Águas de Lindóia, São Paulo. Novembro de 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: **Trabalho, educação, saúde**. Rio de Janeiro, v. 07, n.1, p.35-64, março/junho, 2009.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10 - nº 1 - p. 93-103, 2008.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.

_____ ; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUDKE, M. ;ANDRÉ, M. E. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MOLINA, M. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

_____ ; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, M. A. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e a contribuições de Michael Foucault, Jegen Habermas e Paulo Freire. In: In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface**, p. 173-182, 1998.

PESSOA, J. M. Extensões do rural e educação. In: _____. **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PEIXER, Z. I. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos**. nº79, p. 71-94, novembro de 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORRES, C. M. G.; CARNEIRO, C. C. B. S. Diretrizes curriculares e identidade docente de professores de Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBio**, v. 0, n. 7, p. 1309-1319, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Educação do Campo: Ciências da Natureza**. Goiás, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Papirus, 2002.