



Educação Escolar Quilombola em Licenciaturas de Educação do Campo que formam professores de Matemática

Quilombola School Education in field Education Degree Programs for Mathematics teachers

Educación Escolar Quilombola en Licenciaturas de Educación del Campo para la formación de profesores de Matemáticas

***Aldinete Silvino de Lima¹, **Kaled Sulaiman Khidir², ***Fernando Luís Pereira Fernandes³**

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Sumé-PB, Brasil

**Universidade Federal do Tocantins (UFT), Arraias-TO, Brasil

***Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, Brasil

Resumo

O artigo tem por objetivo compreender como são estruturados os núcleos formativos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo que formam professores de Matemática. O estudo é fruto de parte dos resultados de um projeto de pesquisa interinstitucional e buscou caracterizar os cursos de licenciatura que ofertam a formação de professores de Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em contextos socioculturais específicos. Nesse cenário, discute-se a formação de professores de Matemática em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e princípios, conceitos e documentos legais que fundamentam e regulamentam a Educação Escolar Quilombola. Realizou-se uma análise documental, cujo *corpus* foi constituído pelos Projetos Político-Pedagógicos de quatro cursos de universidades públicas federais localizadas nas regiões Nordeste, Sudeste, Norte e Centro-Oeste do país. Por meio da análise de conteúdo temática, delinear-se três categorias analíticas: formação geral e sociopolítica; formação matemática; e formação pedagógica integradora. Os resultados evidenciam que os núcleos formativos dos quatro cursos apresentam indícios de uma formação sociopolítica integrada à formação matemática.

¹ Professora do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE. Membro do grupo de pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (GPEMCE) da UFPE. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1889-5274> E-mail: aldinete.silvino@professor.ufcg.edu.br

² Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela UFPA. Membro do grupo de estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8880-481X> E-mail: kaled@uft.edu.br

³ Professor do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutor em Educação pela UFSCar. Membro do grupo de pesquisa EMAPS – Educação Matemática e Práticas Sociais. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8134-5400> E-mail: fernando.fernandes@uftm.edu.br

A análise aponta possibilidades para propor componentes curriculares que estabeleçam relação com a diversidade sociocultural dos povos quilombolas, não somente no componente Educação para as Relações Étnico-Raciais. Diante disso, reflete-se sobre as implicações da formação docente para atuação de egressos na Educação Escolar Quilombola e sugere-se a prescrição da formação sociopolítica em documentos de cursos que formam professores de Matemática para além dos contextos socioculturais investigados.

Abstract

The article aims to understand how the formative core components of the Field Education Degree programs for mathematics teachers are structured. The study is a result of an inter-institutional research project and sought to characterize degree courses that offer mathematics teachers formation to work in the final years of elementary education and high school, in specific sociocultural contexts. In this scenario, the education of mathematics teachers in Field Education Degree programs is discussed, as well as principles, concepts, and legal documents that support and regulate Quilombola School Education. A document analysis was carried out, with the corpus consisting of the Political-Pedagogical Projects of four federal public universities located in the Northeast, Southeast, North, and Midwest regions of the country. Through thematic content analysis, three analytical categories were outlined: general and sociopolitical education; mathematical education; and integrative pedagogical education. The results show that the formative core components of the four courses present indications of sociopolitical education integrated with mathematical education. The analysis points to possibilities for proposing curricular components connecting the sociocultural diversity of Quilombola peoples, beyond the component of Education for Ethnic-Racial Relations. The results reflect on teacher education's implications for the performance of graduates in Quilombola School Education and suggest the prescription of sociopolitical education in documents of courses that form mathematics teachers beyond the investigated sociocultural context.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender como se estructuran los núcleos de formación de cursos de Licenciatura en Educación del Campo para la formación de profesores de matemáticas. Este trabajo forma parte de los resultados de un proyecto de investigación interinstitucional y se propuso caracterizar los cursos de licenciatura que ofrecen la formación de profesores de matemáticas para enseñar en los años finales de la enseñanza primaria y en la secundaria en contextos socioculturales específicos. En ese escenario, se discuten la formación de profesores de matemáticas en cursos de Licenciatura en Educación del Campo y los principios, conceptos y documentos legales que fundamentan y regulan la Educación Escolar Quilombola. Se realizó un análisis documental, cuyo *corpus* fue constituido por los Proyectos Político-Pedagógicos de cuatro cursos de universidades públicas federales ubicadas en las zonas Noreste, Sureste, Norte y Centro Oeste de Brasil. A través del análisis del contenido temático, consideramos tres categorías analíticas: formación general y sociopolítica; formación matemática; formación pedagógica integradora. Los resultados demuestran que los núcleos de formación de los cuatro cursos presentan indicios de una formación sociopolítica integrada a la formación matemática. El análisis indica posibilidades de proponer elementos curriculares que establezcan una relación con la diversidad sociocultural de los pueblos quilombolas, no solo con el elemento Educación para las Relaciones Étnicas y Raciales. Ante esto, se reflexiona sobre las implicaciones de la formación de profesores para la actuación de profesionales en la Educación Escolar Quilombola y se sugiere la prescripción de una formación sociopolítica en los

documentos de los cursos de formación de profesores de matemáticas además de los contextos socioculturales investigados.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Análise Documental.

Keywords: Mathematics teacher education, Field education, Quilombola school education, Documentary analysis.

Palabras clave: Formación de profesores de matemáticas, Educación del Campo, Educación Escolar Quilombola, Análisis documental.

1. Introdução

Nos últimos anos, cursos que formam professores⁴ de Matemática para atuar em contextos socioculturais – além das licenciaturas em Matemática e Pedagogia –, a exemplo das licenciaturas Interculturais Indígenas e das licenciaturas em Educação do Campo, têm despertado o interesse de pesquisadores brasileiros.

Durante a edição do *VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (Sipem), realizado em Foz do Iguaçu, PR, no período de 4 a 8 de novembro de 2018, pesquisadores do GT 07 – Formação de professores que ensinam matemática – da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem) constituíram um subgrupo de trabalho para desenvolver pesquisas sobre *outras licenciaturas* que formam professores de Matemática. A discussão impulsionou a inserção da expressão “contextos socioculturais de aprendizagem docente” na ementa do referido GT (Sbem, 2018).

Em 2020, fruto da articulação do subgrupo de trabalho anteriormente citado, foi cadastrado o projeto de pesquisa de caráter interinstitucional intitulado *Cursos de licenciaturas que formam professores para ensinar matemática nos contextos da Educação do Campo, Indígena, Quilombola... e outros*, vinculado ao Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O projeto teve por objetivo caracterizar os cursos de licenciatura que formam professores de Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em contextos socioculturais. As atividades do projeto foram desenvolvidas por dez pesquisadores de oito universidades públicas, localizadas nas cinco regiões do país.

Este artigo⁵ é fruto desse projeto e tem por objetivo compreender como são estruturados os núcleos formativos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Com isso, buscamos refletir sobre a relevância do debate da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nesses cursos.

Para tanto, realizamos o levantamento das produções acadêmicas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2007 a

⁴ Reconhecemos a relevância da identificação de gênero e das pesquisas científicas desenvolvidas nesse domínio. Cabe esclarecer, assim, que quando grafamos os termos “professores”, “formadores” e “camponeses” estamos nos referindo a todos os gêneros.

⁵ Versão atualizada, ampliada e aprofundada do trabalho discutido nas sessões do GT 07 VIII Sipem, realizado pela Sbem.

2022, por meio do descritor “Licenciatura em Educação do Campo”. O estudo foi direcionado para compreender o que as pesquisas discutem sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo com a formação de professores de Matemática e o que elas tratam sobre a EEQ. Para delimitar o período, consideramos, de uma parte, o ano da implementação do projeto piloto da LEdoC, e, de outra, um ano anterior à publicação deste artigo.

Na primeira busca encontramos 173 trabalhos: 96 dissertações e 77 teses. Após a leitura dos resumos e das palavras-chave, identificamos 15 pesquisas que se aproximam, em algum aspecto, dos interesses deste estudo. Do universo de 15 trabalhos, 10 deles tratam sobre a formação de professores de Ciências da Natureza e/ou Matemática na LEdoC (LIMA 2018; FERNANDES, 2019; BARBOSA, 2014; COSTA, 2018; CUNHA, 2014; HUDLER, 2015; LIMA, 2021; MOREIRA, 2015; SÁ, 2016; SANTOS, 2017) e 5 versam sobre estudantes oriundos das comunidades quilombolas nesses cursos (BATISTA, 2014; KOYANAGI, 2016; MELO, 2022; PARREIRA, 2018; PEREIRA, 2013).

O levantamento das pesquisas revelou que temáticas como: currículo; interdisciplinaridade; estrutura e objetivos dos cursos; dimensões sociais, políticas e culturais do campesinato; identidade docente de egressos; e práticas de letramento estatístico têm sido o foco das investigações inseridas na área de Matemática. No que diz respeito às pesquisas que discutem sobre as comunidades quilombolas, identificamos temáticas como: memória; escolas quilombolas; identidade; cultura; oralidade; religião; tradições; educação quilombola; educação para as relações étnico-raciais; Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08; letramentos múltiplos; formação em alternância; e organicidade. Entretanto, nenhum desses estudos que versam sobre comunidades quilombolas teve como foco a formação de professores de Matemática.

Para além das temáticas que citamos anteriormente, e considerando a relevância de trazer o debate sobre a EEQ na formação inicial de professores de Matemática, apresentamos este estudo documental ancorado em Cellard (2014) e cujo *corpus* de análise foi constituído pelos Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPC) das LEdoC a partir do mapeamento de cursos que formam professores de Matemática para atuar em contextos socioculturais específicos.

De acordo com os dados produzidos no mapeamento do projeto, existem no Brasil 13 cursos de Licenciatura em Educação do Campo que formam professores de Matemática; desse total, 8 cursos – 2 em cada uma das seguintes regiões: Nordeste, Sudeste, Norte e Centro-Oeste – ofertam a área de Matemática desvinculada da área de Ciências da Natureza.

Na construção dos dados desta pesquisa, utilizamos dois critérios para a escolha de um curso em cada região brasileira. O primeiro critério levou em conta os oito cursos de Licenciatura em Educação do Campo das quatro regiões que ofertam a formação de professores de Matemática separadamente da área de Ciências da Natureza. Então, fizemos uso do segundo critério: o maior número de comunidades quilombolas reconhecidas por região para a seleção de um curso – tomamos por referência os dados publicados pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2021) para identificar o número de comunidades quilombolas.

A seguir, apresentamos as regiões e os cursos selecionados com as respectivas universidades e os números de comunidades quilombolas em cada região:

- Região Nordeste – 2.219 comunidades quilombolas
Curso de LEdoC da UFRB, *Campus* Feira de Santana, BA;
- Região Sudeste – 575 comunidades quilombolas
Curso de LEdoC da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *Campus* Uberaba, MG;
- Região Norte – 369 comunidades quilombolas
Curso de LEdoC da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Abaetetuba, PA;
- Região Centro-Oeste – 169 comunidades quilombolas
Curso de LEdoC da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Campo Grande.

Os resultados da análise dos demais cursos das regiões citadas, incluindo os cursos da Região Sul que ofertam as áreas de Ciências da Natureza e Matemática de forma integrada, serão apresentados no relatório do projeto interinstitucional e em outras produções científicas.

Após a identificação dos cursos, utilizamos a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) e Vala (2014), para tratamento dos dados produzidos. Na primeira leitura dos PPC, buscamos perceber aspectos gerais dos cursos, tais como objetivos e carga horária. A segunda leitura foi direcionada à questão: Como estão organizados os núcleos formativos de cursos da LEdoC?

Na leitura seguinte selecionamos as frases e as codificamos com a numeração 1, 2 e 3 para representar os núcleos formativos. Depois, reunimos as partes codificadas e delineamos as categorias temáticas: (i) formação geral e sociopolítica; (ii) formação matemática; (iii) formação pedagógica e integradora. Para além de entender a organização desses núcleos formativos, buscamos perceber os aspectos da EEQ presentes em cada categoria.

Para favorecer a compreensão dos resultados, organizamos este texto em três seções. Na primeira seção discutimos os aspectos teóricos que permeiam a Licenciatura em Educação do Campo com a formação de professores de Matemática. Na segunda seção tratamos sobre a EEQ e a formação docente. Na terceira seção apresentamos e discutimos os achados da pesquisa. Em seguida, apontamos implicações para a formação de professores que ensinam Matemática para além do contexto sociocultural investigado.

2. A formação de professores de Matemática em cursos da LEdoC

A oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem sendo reivindicada por movimentos sociais e outros coletivos em diferentes espaços, desde a *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em Luziânia, GO, no ano de 2004. Com a publicação do Decreto nº 7.352, de 5 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), o acesso de camponeses aos cursos de licenciatura tornou-se uma política pública assegurada na legislação nacional.

A Educação do Campo fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire, essencialmente, no livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), e pressupõe que os sujeitos educativos sejam formados em uma concepção de educação emancipatória para atender as necessidades dos camponeses. Nesse sentido, Caldart (2019) destaca a luta dos sujeitos coletivos, a agricultura camponesa e

a concepção de educação com finalidades emancipatórias como as três raízes de sustentação da Educação do Campo.

Assim, a formação de professores de Matemática nesses cursos é pautada nas mesmas raízes e segue o viés da perspectiva crítica. De acordo com Barbosa (2014), a Licenciatura em Educação do Campo traz estudos sobre a sociedade contemporânea que envolvem outras áreas, tais como Sociologia, Economia e Psicologia, e discute aspectos das políticas públicas e a questão agrária, o que não acontece nos demais cursos de Licenciatura em Matemática.

Sachs e Elias (2016), por meio da análise documental dos PPC, investigaram o lugar da Matemática em 8 cursos da LEdoC que formam professores de Matemática. Os resultados do estudo apontam que a Matemática é central nos PPC e que as ementas pouco evidenciam o contexto social dos camponeses. Recentemente, Fernandes *et al.* (2023) analisaram 148 ementas de componentes curriculares da área de Matemática de 8 cursos da LEdoC, localizados nas 5 regiões brasileiras. O estudo aponta que a dimensão social, política e cultural está presente em parte das ementas dos PPC – o correspondente a 41 componentes curriculares (27,7% do total) que mencionam algum aspecto, ou a ele se referem, relacionado ao contexto dos camponeses. O número indica que, mesmo de forma incipiente, os PPC expressam a especificidade da população camponesa em seu ementário, para além dos objetivos do curso e do perfil do egresso.

Sobre as especificidades da formação de professores de Matemática na LEdoC, Auarek e Viseu (2017, p. 2) afirmam que “[...] um professor de matemática que desenvolva uma reflexão crítica promove a interação entre o contexto social e o conteúdo matemático a ser ensinado”. Os autores discutem o papel de um curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na perspectiva crítica.

Por sua vez, Lima (2018) acentua que a LEdoC se diferencia das demais licenciaturas; de uma parte, porque é fruto da demanda dos camponeses em busca da garantia de direitos educacionais, sociais e humanos, e, de outra, porque apresenta uma matriz curricular específica e adota a Pedagogia da Alternância na organização dos tempos formativos.

A Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007) e Begnami (2019), contém o ciclo de saberes constituído na ação-reflexão-ação. De acordo com Lima e Lima (2020), esse ciclo contempla a relação intrínseca entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, considerando os diferentes espaços e instituições formativas na formação docente. A alternância caracteriza-se não somente por alternar tempos e espaços de aprendizagens entre universidade e comunidade, mas também por se configurar em uma concepção teórica e metodológica que propicia o diálogo entre pessoas, instituições e comunidades.

Ao pontuar questões curriculares da área de Matemática na LEdoC, Fernandes (2019) discute sobre a aproximação entre as comunidades camponesas e a universidade, quando apresenta reflexões sobre uma prática pedagógica que envolve cartas entre o formador e os licenciandos durante as ações do Tempo Comunidade. De acordo com o autor, a atividade teve por objetivo realizar uma pesquisa de campo nas comunidades sobre as características sociais e culturais e os saberes matemáticos dos camponeses.

Iniciativas desse tipo podem favorecer o ciclo de ação-reflexão-ação prescrito na formação em alternância e na educação freiriana.

Na mesma direção, Lima, Lima e Oliveira (2020) acentuam que a diversidade, a investigação e a emancipação humana são princípios que fundamentam a formação de professores de Matemática nas LEdoC nos dois tempos formativos. Segundo as autoras, a organização dos cursos em alternância “[...] se configura em um veículo importante para a materialização de tais princípios nos cursos investigados” (LIMA; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 749).

A organização curricular de um curso da LEdoC, além de apresentar os componentes curriculares a serem trabalhados na perspectiva da alternância, aborda eixos e núcleos formativos. Os núcleos foram criados desde as primeiras experiências em 2007 com o projeto piloto nas seguintes universidades públicas: UFMG, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), com a intenção de ampliar e articular os conhecimentos formativos.

Neste artigo, buscamos compreender os núcleos formativos prescritos nos PPC das LEdoC, uma vez que, além dos pressupostos da Educação do Campo, os cursos propõem-se a atender as exigências específicas da Matemática bem como as demais determinações contidas no arcabouço legal para a formação de professores. Além disso, refletimos sobre as implicações dessa formação para o egresso atuar na EEQ.

3. A Educação Escolar Quilombola e a formação docente

Na legislação educacional brasileira, o campesinato⁶ negro, que inclui os quilombolas, está no escopo da Educação do Campo. Para entendermos a EEQ, temos que compreender alguns documentos e princípios da Educação do Campo – da mesma forma que não se pode falar de comunidades quilombolas sem entender e discutir os documentos oficiais que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O campo, conforme consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), constitui-se em um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira. O campo mantém as particularidades históricas, socioculturais e agroecológicas que o diferenciam da cidade.

Desse modo, o campo é um espaço rico e diverso que, ao mesmo tempo, é produto e produtor de cultura. É um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade. Portanto, transforma-se em um lugar não apenas das lutas pelo direito à terra mas também daquelas pelo direito à educação, à saúde e à organização da produção, e da luta pela preservação, entre outras (CARVALHO, 2016).

O conceito de campo pode ser melhor compreendido a partir do conceito de território como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural e étnico-racial; pela multiplicidade de geração; e pela recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados

⁶ Campesinato é o conjunto de famílias camponesas que convivem em territórios estruturados com base no modo de fazer a agricultura com a garantia da reprodução social da família e com a utilização dos recursos da natureza sem a exploração ambiental.

com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias solidárias. Dessa forma, o desenvolvimento humano e social – por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido – é imprescindível para o desenvolvimento territorial sustentável (CARVALHO, 2016).

A EEQ tem uma concepção de educação emancipatória que, da mesma forma que acontece na Educação do Campo, estabelece políticas de correção de desigualdades sociais. Nesse sentido, assim como a Educação do Campo, a EEQ deve ser compreendida como uma política pública que busca atender aos interesses da população quilombola na luta por justiça social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012) orientam como se deve realizar a educação básica para essas populações, pois se organiza, fundamenta-se, informa-se e alimenta-se de alguns aspectos relevantes e específicos para as comunidades quilombolas do campo e da cidade e propõe adaptações necessárias às peculiaridades da vida e do trabalho de cada região.

A EEQ, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade (BRASIL, 2012), deve dialogar com a comunidade na tentativa de se aproximar ao máximo daquilo que na prática e na vivência histórica, política, social e cultural desses grupos por eles foi construído, de modo a garantir o direito que esses grupos sociais têm de conhecer suas histórias e contribuir para o reconhecimento, a valorização e a continuidade de suas formas de vidas.

Ainda de acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2012), a EEQ destina-se ao atendimento das populações quilombolas e deve ser ofertada por escolas localizadas em comunidades quilombolas e, também, por escolas próximas a essas comunidades, que recebam alunos delas oriundos. Em outros termos, unidades escolares que recebem alunos oriundos de territórios/comunidades quilombolas devem alterar seu projeto político-pedagógico de acordo com os termos da legislação.

As Diretrizes Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012) têm por objetivos: orientar os sistemas de ensino e as escolas da educação básica na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos; garantir a educação quilombola com respeito às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades da Educação; assegurar que as escolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas, seus processos próprios de ensino-aprendizagem e suas formas de produção e conhecimento tecnológico; e zelar pela garantia do direito à EEQ, considerando a história, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais dos quilombolas.

Para além dos objetivos, cabe ressaltar os princípios da EEQ: respeito à proteção e ao reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; valorização da diversidade étnico-racial; garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; e garantia do controle social das comunidades quilombolas, entre outros (BRASIL, 2012).

Quanto à formação inicial e continuada de professores para atuação na EEQ, os eixos formativos do currículo estabelecidos nas Diretrizes (BRASIL, 2021), em síntese, são: a) conteúdos gerais sobre educação; b) fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, entre outros; c) estudos das

metodologias e dos processos educativos; d) conteúdos curriculares de base nacional; e) estudo do trabalho como princípio formativo; f) estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, entre outros; g) realização do estágio curricular em articulação com a EEQ; e h) demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica.

Os eixos formadores que viemos de citar também são considerados nas Licenciaturas em Educação do Campo como núcleos formativos. É preciso compreender que a formação de professores deve estar sempre orientada e fundamentada pela legislação vigente que regulamenta a EEQ. Um docente, independentemente da formação específica na qual está sendo formado, será licenciado para atuar em instituições de ensino que ofereçam todas as modalidades de educação previstas na legislação nacional e considerar a diversidade das populações brasileiras.

A seguir, apresentamos a análise dos dados e sua discussão.

4. Resultados e discussões

Discutimos, nesta seção, os resultados de acordo com os núcleos formativos estabelecidos nos PPC e com os princípios da Educação do Campo (LIMA, 2018; CALDART, 2019) e da EEQ (BRASIL, 2012; CARVALHO, 2016). Antes, porém, apresentamos a organização das matrizes curriculares e a carga horária total dos cursos.

A matriz curricular da UFRB está organizada em 4 núcleos formativos: formação geral; formação sociopolítica; formação específica em Matemática; e formação pedagógica integradora. Os núcleos foram registrados no formato de um esquema que simboliza o sistema de Produção Agroecológica Integrada Sustentável⁷ (Pais), utilizado pelos camponeses. A carga horária total do curso é de 3.991 horas – 3.791 distribuídas entre os núcleos formativos e 200 horas para Atividades Complementares (UFRB, 2018).

O curso da UFTM tem uma carga horária total de 3.840 horas: 3.600 horas distribuídas entre os núcleos de estudos e 200 para as Atividades Complementares nomeadas no documento de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). A matriz curricular está organizada em 3 núcleos: núcleo de estudos formador; núcleo de estudos específicos; e núcleo de estudo integrador (UFTM, 2019).

A matriz curricular da UFPA é também formada por 3 núcleos: formador; específico; e integrador – sustentados metodologicamente pela Pedagogia da Alternância. O curso tem uma carga horária total de 3.672 horas, distribuídas em 3.400 horas para os núcleos formativos e 272 para Atividades Complementares (UFPA, 2016b).

O curso da UFMS tem uma carga horária total de 3.311 horas, distribuídas em 2 núcleos: Núcleo Comum de Estudos Básicos (2.240 horas) e Núcleo de Aprofundamento (1.071 horas). O primeiro núcleo é subdividido em 2 outros núcleos, a saber: Núcleo de Estudos e Formação Geral (1.415 horas) e

⁷ Cabe esclarecer que a Pais é um ciclo produtivo integrado conhecido em algumas regiões por “mandala”. Não é comum encontrar esse esquema em núcleos formativos das LEdoC. O PPC da UFRB é o único dos cursos investigados que apresenta o ciclo produtivo.

Núcleo de Práticas Pedagógicas (825 horas). Há, também, 208 horas destinadas às Atividades Complementares (UFMS, 2020).

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos quatro cursos, observamos que o curso da UFRB tem a maior carga horária e se diferencia dos cursos da UFTM, da UFPA e da UFMS por apresentar o núcleo de formação sociopolítica. No entanto, os núcleos formadores propostos pelas instituições UFTM, UFPA e UFMS apresentam indícios de uma formação sociopolítica integrada, como apresentamos a seguir.

4.1 Formação geral e sociopolítica

De acordo com o PPC da UFRB, o núcleo de formação geral contempla componentes curriculares para a produção de conhecimentos sobre a docência e a formação profissional. No que se refere ao núcleo de formação sociopolítica, o objetivo é proporcionar aos licenciandos reflexões sobre as práticas sociais e o trabalho dos camponeses, por meio do estudo sobre a questão agrária e social brasileira. Esse objetivo corrobora a luta coletiva dos sujeitos da Educação do Campo pela Reforma Agrária e a justiça social, conforme apresenta Caldart (2019).

O núcleo de estudos formador da UFTM propõe-se ao estudo dos componentes curriculares da formação básica, dos fundamentos da Educação e da Educação do Campo. Na mesma direção, o núcleo formador da UFPA tem por objetivo proporcionar ao graduando subsídios para a construção da sua própria formação, com vistas à reafirmação da identidade cultural, articulando aspectos da docência, da memória e das práticas educativas na Educação do Campo como principais elementos do percurso formativo.

O Núcleo Comum de Estudos Básicos (2.240 horas) do curso da UFMS é subdividido em 2 outros núcleos, como dissemos: Núcleo de Estudos e Formação Geral (1.415 horas) e Núcleo de Práticas Pedagógicas (825 horas). O primeiro é composto por componentes curriculares dos fundamentos da Educação e da Educação do Campo. O segundo compreende os "Estágios Supervisionados", a "História Oral", a "Prática de História Oral nas Comunidades do Campo" e a "Pesquisa e Prática Pedagógica".

Ao analisarmos os componentes curriculares ofertados em cada curso, identificamos que o componente curricular "Educação e Relações Étnico-Raciais" se insere no núcleo de formação sociopolítica da UFRB, no núcleo de estudos formador da UFTM e no núcleo de estudos e formação geral da UFMS. Não identificamos esse componente no curso da UFPA.

Reconhecemos a importância da oferta do componente "Educação e Relações Étnico-Raciais" para a atuação dos licenciandos em escolas quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades, conforme apresenta Carvalho (2016). Porém, lembramos que a oferta de um componente não é suficiente para atender aos eixos formativos e aos princípios da EEQ. Para que o debate sobre a EEQ aconteça nos cursos da LEdoC, será necessário discutir a cultura, o trabalho e o modo de vida dos quilombolas em diferentes componentes, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012).

Cabe esclarecer que identificamos, no curso da UFRB, nesse núcleo de formação geral e sociopolítica, componentes curriculares específicos da área de

Matemática, a exemplo de: "Estatística e Probabilidade"; "História e Filosofia da Natureza" e da "Matemática; Matemática na Educação Básica I e II"; "Aspectos Políticos e Culturais do Ensino de Matemática"; e "Educação Matemática e Cidadania". Já na matriz curricular da UFTM, no mesmo núcleo, reconhecemos os componentes curriculares "Campos Numéricos"; e "Funções e suas Aplicações no Campo Agrário". Não encontramos nos documentos analisados critérios que justificassem os motivos pelos quais esses componentes curriculares fazem parte do núcleo formativo geral e sociopolítico e não constituem o núcleo específico em Matemática.

No que diz respeito ao componente que trata sobre os aspectos políticos e socioculturais do ensino de Matemática e de Cidadania da UFRB, é possível conjecturar que tenham sido inseridos com a intencionalidade de proporcionar com maior ênfase uma formação sociopolítica. Quanto à atuação do licenciado em escolas quilombolas ou que atendem estudantes dessas comunidades, é provável que esse componente possibilite o estudo da cultura afro-brasileira. Da mesma maneira, o estudo das funções aplicadas ao campo agrário apresentadas no curso da UFTM poderá tratar sobre situações características das comunidades quilombolas.

Reiteramos a necessidade de os núcleos formativos da LEdoC contemplarem explicitamente a formação na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012), uma vez que incentivam o estudo da memória, a ancestralidade e outros conhecimentos produzidos pela população quilombola.

4.2 Formação específica em Matemática

O núcleo de formação específica apresenta características comuns aos 4 cursos. De acordo com o PPC da UFRB (2018, p. 43), esse núcleo tem por objetivo: "Proporcionar ao graduando uma sólida formação teórico-prática visando o desenvolvimento de habilidades e competência para a atuação no campo matemático de forma dialógica com a realidade do semiárido".

A intenção de oferecer uma sólida formação em Matemática é, comumente, encontrada em documentos de cursos de Licenciatura em Matemática sem a especificação dos contextos socioculturais. Percebemos, no extrato que citamos anteriormente, uma especificidade dos cursos da LEdoC, quando anunciam a relação dialógica com a realidade dos estudantes e seus territórios. Nessa perspectiva, o estudo de Sachs e Elias (2016) mostra que a Matemática é central nos documentos investigados. Em outros trechos que versam sobre a formação específica em Matemática do curso da UFRB, o documento indica que o núcleo se propõe ao estudo dos conhecimentos matemáticos na perspectiva da formação humana e da justiça social (UFRB, 2018). Essa perspectiva é uma das raízes da Educação do Campo, como acentua Caldart (2019), e um dos princípios formativos da formação de professores de Matemática (LIMA; LIMA; OLIVEIRA, 2020).

Por sua vez, o núcleo de estudos específicos da UFTM (2019, p. 62), além de apresentar os componentes curriculares da área de Matemática, ressalta o papel da dimensão pedagógica na formação docente:

Embora seja denominado específico é possível notar nas ementas uma intensa preocupação na relação teoria e prática dos conteúdos específicos com a dimensão pedagógica, característica e essencial para a formação do educador do campo.

Consideramos essencial a ênfase na dimensão pedagógica no curso da UFTM, uma vez que a formação de professores de Matemática deve ser pensada e articulada às suas múltiplas dimensões. Essa articulação poderá favorecer a aproximação com a educação básica e com as especificidades da EEQ, conforme definidas nas Diretrizes Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012).

O propósito de contribuir com as dimensões que envolvem a docência é também tratado no núcleo específico da UFPA (2016b, p. 18), de modo que, além da formação sólida, busca-se “[...] o desenvolvimento de habilidades e competência para a atuação na docência”. Na mesma sintonia, Auarek e Viseu (2017) discutem os desafios para exercer a docência, revelados pelos licenciandos do curso. De acordo com os autores, os licenciandos apropriam-se dos princípios da Educação do Campo, mas enfrentam dificuldades para materializar o ensino de Matemática nas escolas do campo.

No PPC da UFMS (2020), a formação específica em Matemática está prevista para o Núcleo de Aprofundamento e não há uma descrição desse núcleo – entretanto, identificamos no documento os componentes do objeto matemático bem como dois componentes curriculares de "Educação Matemática" e dois de "Letramento Matemático".

A análise dos componentes curriculares inseridos nesse núcleo indica que os quatro cursos propõem componentes comuns tanto no que se refere aos componentes de nível superior, como "Cálculo e Geometria Analítica", quanto no que diz respeito à educação básica, como "Funções e Álgebra Escolar". Identificamos no núcleo específico da UFRB os componentes curriculares: "Metodologia do Ensino da Matemática" e "Pesquisa em Educação Matemática" (UFRB, 2018). Já no núcleo da UFPA, reconhecemos o componente curricular Etnomatemática (UFPA, 2016a), que poderá ser articulado ao modo de vida e cultura dos povos quilombolas.

4.3 Formação pedagógica e integradora

O núcleo de formação pedagógica e integradora da UFRB tem o papel de integrar a prática pedagógica com os demais núcleos formativos, bem como de promover a integração das atividades do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade (UFRB, 2018).

Na mesma direção, o núcleo integrador da UFTM objetiva integrar as dimensões formativas “[...] em relação aos fundamentos da educação do campo, dos conteúdos específicos e da dimensão pedagógica característica da atuação do educador do campo” (UFTM, 2019, p. 63).

O objetivo do núcleo da UFPA é proporcionar atividades diversificadas e integradoras sobre temas educacionais e profissionais. O PPC (UFPA, 2016b, p. 18) traz que o núcleo:

[...] constitui-se de oficinas, seminários integrador e interdisciplinar sobre temas educacionais e profissionais, grupos

de estudo, pesquisa e trabalho supervisionado, estudos de práticas pedagógicas, pesquisas sócio-antropológicas junto as comunidades do campo, mapeamento de realidades, atividades de iniciação à pesquisa, desenvolvimento de atividades de extensão, entre outros [...].

A "Prática Pedagógica" como componente curricular aparece no núcleo integrador da UFRB para ser ofertada em sete semestres, e no curso da UFPA, em oito semestres. Já os "Estágios Curriculares Obrigatórios" como componentes curriculares estão prescritos nos três cursos: três estágios previstos para o curso da UFRB; quatro, para o curso da UFTM; e cinco estágios previstos para o curso da UFPA. O núcleo integrador da UFRB e o da UFTM propõem o componente curricular "Seminário Integrador", um para cada semestre letivo. Além disso, o curso da UFTM prescreve o componente curricular "Espaços Comunitários", "Territórios e Integração de Saberes" em três semestres (UFPA, 2016b; UFRB, 2018; UFTM, 2019).

A formação pedagógica e integradora na UFMS está inserida no Núcleo Comum de Estudos Básicos e é denominada Núcleo de Práticas Pedagógicas. A formação está prescrita em quatro componentes curriculares de "Estágio Supervisionado", um de "História Oral", dois de "Prática de História Oral nas Comunidades do Campo" e quatro de "Pesquisa e Prática Pedagógica" (UFMS, 2020). No PPC da UFPA (UFPA, 2016b) identificamos os temas "Educação para as Relações Étnico-Raciais" e "Contribuição Tecnológica da África na Formação Econômica do Brasil" como possibilidades de serem estudados em oficinas e seminários integradores.

Nesse sentido, observamos que os componentes curriculares propostos nos PPC analisados possibilitam o desenvolvimento de estudos sobre a EEQ e outros temas sociopolíticos nos quatro cursos, seja por meio de componentes como "Prática Pedagógica" e "Estágio Curricular Obrigatório" – que, de modo geral, prescrevem o desenvolvimento de ações no espaço escolar –, seja por meio daqueles que tratam do espaço não escolar, como "Espaços Comunitários", "Territórios e Integração de Saberes e Prática de História Oral nas Comunidades do Campo", que visam o desenvolvimento de ações formativas em outros espaços relacionados às comunidades de origem dos licenciandos. É o que acentua Fernandes (2019), ao propor o uso de cartas em uma atividade do Tempo Comunidade, com o objetivo de compreender os conhecimentos matemáticos utilizados pelos camponeses em suas comunidades.

Para isso, a Pedagogia da Alternância, ao organizar tempos e espaços formativos da LEdoC, possibilita a organização do trabalho pedagógico em diferentes componentes curriculares, visando estabelecer um diálogo – como destacam Lima e Lima (2020) – acerca da EEQ entre licenciandos, comunidade escolar, comunidade de origem dos futuros professores e comunidade universitária, na busca pelo reconhecimento e pela valorização da cultura camponesa.

5. Considerações finais

Ao retomar o objetivo deste estudo – compreender como são estruturados os núcleos formativos de cursos da LEdoC que formam professores

de Matemática, tendo em vista as implicações da formação para a atuação de egressos na Educação Escolar Quilombola – foi possível compreender a organização dos núcleos investigados.

Os núcleos formativos propõem a realização de "Seminários Integradores" como possibilidade de promover a articulação entre os componentes curriculares e os princípios da Educação do Campo. Sendo assim, se levarmos em conta que a Educação do Campo e a EEQ têm princípios comuns – tais como o respeito e a valorização da diversidade e da identidade cultural, o modo de vida e a luta dos povos do campo –, esperamos que os futuros professores de Matemática, egressos desses cursos, possam estabelecer relação entre os conteúdos matemáticos e os aspectos sociais, culturais e políticos atinentes ao campesinato, em particular, aos povos quilombolas.

Os primeiros resultados encontrados possibilitaram identificar nos núcleos formativos uma proposta de formação sociopolítica e integradora prescrita na formação de professores que ensinam matemática, singularidade inerente aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, sugerimos a prescrição da formação sociopolítica em documentos de cursos, para além dos contextos socioculturais investigados, considerando que os componentes curriculares não são vistos com um fim em si mesmos, e sim reorganizados e ressignificados mediante a presença de aspectos sociais, culturais e políticos.

Apesar da identificação da potencialidade formativa dos núcleos prescritos nos PPC, no que tange à atuação na EEQ percebemos a ausência da legislação que regulamenta essa modalidade de estudo. Nesse sentido, recomendamos que os cursos de licenciatura atualizem os PPC e insiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012), para possibilitar não somente o cumprimento da legislação, mas o respeito à identidade da população que ainda não se vê contemplada em cursos de formação de professores de Matemática.

Na perspectiva da continuidade deste estudo, os resultados apontam a necessidade de analisar o ementário dos componentes curriculares dos cursos de LEdoC, bem como a bibliografia indicada. Além disso, pretendemos investigar sobre como se dá a organização dos componentes curriculares relativos às "práticas como componente curricular" e aos "Estágios Curriculares Obrigatórios".

Referências

AUAREK, Wagner; VISEU, Floriano. Especificidades da formação do professor de matemática para escolas do campo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, n. 6, 90-94, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2300>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BARBOSA, Línlya. **Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo**: questões sobre currículo. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Juliana. **Práticas de letramentos:** cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalungas, na licenciatura em educação do campo, da Universidade de Brasília. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BEGNAMI, João. Pedagogia da alternância em movimento. *In:* MOLINA, Mônica; MARTINS, Maria. (org.). **Formação de professores:** reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 257-280. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9). Vários Autores.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 2012, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 3 abr. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA_ Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, 2010, n. 212, p. 1-2, 5 nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file_ Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Governo Federal. Fundação Cultural Palmares. **Certificação quilombola.** 2021. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 24 out. 2022.

CALDART, Roseli. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. *In:* MOLINA, Mônica; MARTINS, Maria (org.). **Formação de professores:** reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9). Vários autores.

CARVALHO, Raquel. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil:** entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação? Curitiba: Appris, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

COSTA, Alberto. **Uma investigação sobre a licenciatura da educação do campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular.** 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

CUNHA, Maria. **Formação de professores e professoras no curso de licenciatura em educação do campo/UFBA**: área de ciências da natureza e matemática. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FERNANDES, Filipe. Formação de professores de matemática em licenciatura em educação do campo: entre cartas, epistemologias e currículo. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 27-44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/y6TSGLYQhHGRCVFrXdS7zxs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FERNANDES, Fernando; MAGNUS, Maria; ROSEIRA, Nilson. Relações entre a matemática e o seu ensino e a dimensão sócio-político-cultural: o que nos dizem os PPC de licenciaturas em educação do campo. **Revemat**, Florianópolis, Dossiê Temático Educação Matemática em Diálogo com a Educação do Campo, Indígena e Quilombola. p. 01-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91162/52700>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

HUDLER, Thais. **Em questão**: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – Área de ciências da natureza e matemática. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KOYANAGI, Raquel. **Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior**: licenciatura em educação do campo (LEDOCIUNB). 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LIMA, Aldinete. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LIMA, Aldinete; LIMA, Iranete. Pedagogia de alternância em cursos de licenciatura em educação do campo que formam professores de matemática. **Revista Unión**, Espanha, n. 58, p. 11-24, 2020. Disponível em: <http://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/150>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIMA, Aldinete.; LIMA, Iranete; OLIVEIRA, Hélia. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação, Matemática e**

Pesquisa, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 731-752, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/45259>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LIMA, Gleice. **Tornar-se professor do campo**: representações sociais em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em matemática. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MELO, Nara. **Formação em alternância**: contribuições para o fortalecimento territorial da comunidade quilombola Mumbuca, a partir da licenciatura em educação do campo, da UFNT - Campus Tocantinópolis. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MOREIRA, Jaqueline. **O desenvolvimento do pensamento científico nos cursos de licenciatura em educação do campo a partir do ensino de ciências da natureza e matemática da Universidade Federal de Sergipe**: um estudo de caso (2008 a 2012). 2015. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

PARREIRA, Tainara. **Entre livros e lutas**: quilombos e culturas – pela valorização da cultura quilombola. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Elisângela. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB**: um estudo de caso no território Kalunga/Goiás. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SÁ, Josinalva. **Licenciatura em educação do campo**: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SACHS, Línlya; ELIAS, Henrique. A formação matemática nos cursos de licenciatura em educação do campo. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 439-454, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/RpF4wJqP64rWWckRjYhyrFg/?lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Maluza. **Educação matemática nos cursos de licenciatura em educação do campo no Rio Grande do Sul**: diálogos com professores formadores. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Sbem). **Relatório do VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (Sipem)**. Foz de Iguaçu: Sbem, 2018. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/sipem>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Curso de Educação do Campo – Licenciatura**. Campo Grande: UFMS, 2020. Disponível em: <https://faed.ufms.br/leducampo/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Desenho curricular do curso de educação do campo.** Abaetetuba: UFPA, 2016a. Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo.** Abaetetuba: UFPA, 2016b. Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo nas áreas de conhecimento ciências da natureza ou matemática.** Feira de Santana: UFRB, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/PPC_LEdoC_-_CETENS_verso_reduzida.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Uberaba: UFTM, 2019. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo/projeto-pedagogico>. Acesso em: 25 maio 2021.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, Augusto; PINTO, José (org.). **Metodologia das ciências sociais.** 16. ed. Porto: Afrontamento, 2014. p. 100-128.

Enviado em: 16/novembro/2022 | Aprovado em: 20/julho/2023