

## A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professor na Área de Matemática

 Analdino Pinheiro Silva Filho<sup>1</sup>,  Marco Antonio Leandro Barzano<sup>2</sup>,  Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Rua Godofredo Rebello de Figueiredo Filho, Nº 697, Bairro SIM. Feira de Santana – BA. Brasil. <sup>2,3</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [analdinofilho@gmail.com](mailto:analdinofilho@gmail.com)

**RESUMO.** Este artigo discute a formação inicial de professores do campo na Área de Matemática, tendo como referência o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Para isso, fez-se um amplo levantamento na literatura de modelos de formação inicial de professores em espaços rurais, dos aspectos políticos e pedagógicos da LEDOC no Brasil e, em particular, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na Área de Matemática. A partir dos dados, argumenta-se que a LEDOC brasileira se diferencia de muitos programas de formação docente ao redor do mundo, possuindo a proposta reivindicada pelos movimentos sociais do campo, perfil discente social, política e culturalmente referenciado e a alternância pedagógica, sendo estes aspectos diferenciadores. Constatou-se, ainda, que a presença dos licenciandos do curso vem desencadeando um rico processo de produção de conhecimento na Educação Superior, apontando rupturas com a matemática trabalhada em licenciaturas convencionais. No entanto consideram-se alguns desafios emergentes, tais como garantir a alternância pedagógica e sua efetivação na dimensão da atuação dos professores formadores, na construção do trabalho coletivo e interdisciplinar, na integralização das atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, assim como no investimento que é necessário.

**Palavras-chave:** formação de professor, matemática, licenciatura em educação do campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e15572	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## The Degree in Rural Education and teacher training in the Mathematical Area

**ABSTRACT.** This article discusses the initial training of rural teachers in the field of Mathematical, with reference to the Licentiate in Rural Education (LEDOC). For this, there is a broad survey in the literature of models of initial teacher training in rural areas, of the political and pedagogical aspects of LEDOC in Brazil and, in particular, of LEDOC of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), in Brazil, Mathematical area. From the data, it is argued that the Brazilian LEDOC differs from many teacher training programs around the world, having the proposal claimed by the social movements of the field, a socially, politically and culturally referenced student profile and the pedagogical alternation, these being differentiating aspects. It was also found that the presence of graduates of the course has been triggering a rich process of knowledge production in Higher Education, pointing to ruptures with the mathematics worked on in conventional Degrees. However, some emerging challenges are considered, such as guaranteeing the pedagogical alternation and its effectiveness in the dimension of the teacher trainers' performance, in the construction of collective and interdisciplinary work, in the integralization of the activities of Tempo Universidade and Tempo Comunidade, as well as in the investment that is needed.

**Keywords:** teacher training, mathematical, degree in rural education.

## La Licenciatura en Educación Rural y la formación del profesorado en el Área de Matemática

**RESUMEN.** Este artículo aborda la formación inicial de los maestros rurales en el área de Matemáticas, teniendo como referencia el curso de Licenciatura en Educación Rural (LEDOC). Para ello, existe un amplio relevamiento en la literatura de modelos de formación inicial docente en áreas rurales, de los aspectos políticos y pedagógicos de la LEDOC en Brasil y, en particular, de la LEDOC de la Universidad Federal del Recôncavo da Bahia (UFRB), área de Matemática. A partir de los datos, se argumenta que la LEDOC brasileña se diferencia de muchos programas de formación docente en todo el mundo, teniendo la propuesta reivindicada por los movimientos sociales del campo, el perfil del alumno referenciado social, política y culturalmente y la alternancia pedagógica, siendo estos aspectos diferenciadores. También se constató que la presencia de egresados de la carrera viene desencadenando un rico proceso de producción de conocimiento en la Educación Superior, apuntando rupturas con las matemáticas trabajadas en las Licenciaturas convencionales. Sin embargo, se consideran algunos desafíos emergentes, como garantizar la alternancia pedagógica y su eficacia en la dimensión de la actuación de los formadores de docentes, en la construcción del trabajo colectivo e interdisciplinario, en la integralización de las actividades de Tempo Universidade y Tempo Comunidade, como así como en la inversión que se necesita.

**Palabras clave:** formación de profesores, matemática, licenciatura en educación rural.

## Introdução

Em várias partes do mundo, o debate sobre a educação das populações que vivem em contextos rurais vem impulsionando discussões acerca da formação de professores que atuam nessas áreas. Embora essa não seja uma discussão recente e, certamente, por um conjunto de fatores históricos, políticos, econômicos e culturais, seja tratada de formas diferentes em cada país (Gallo & Beckman, 2016; Unesco, 2015), nos últimos anos, essa questão vem produzindo uma série de programas e cursos de Ensino Superior voltados à formação de professores para atuarem nas escolas localizadas no meio rural. Torna-se, pois, necessário conhecer e discutir aspectos específicos de propostas que vêm sendo desenvolvidas para atender os sujeitos do campo.

O presente artigo discute a formação inicial de professores do campo na área da Matemática, tendo como referência o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os dados foram produzidos através de estudo bibliográfico, que objetivou mapear modelos de formação de professores em espaços rurais, bem como conhecer e discutir como vem ocorrendo esse tipo de formação a nível mundial, especialmente na área da Matemática; e, também, foi utilizada a análise de documentos, por ser considerada uma importante fonte de informações (Flick, 2009).

A análise documental reuniu alguns documentos oficiais governamentais ligados à formação docente de alguns países, tais como o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico sobre a Educação na China (2016), o programa federal da Rússia para o desenvolvimento da educação (2016-2020), as estatísticas australianas sobre a formação de professores em espaços rurais, as metas educativas da Organização de Estados Iberoamericanos (OEI), além de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática da UFRB e alguns trabalhos de conclusão de curso produzidos por licenciandos deste curso.

As seções deste artigo incluem, primeiro, um levantamento de modelos de formação inicial de professores em espaços rurais ao redor do mundo; logo após, uma discussão sobre a LEDOC no Brasil e suas conexões com a formação docente, a escola e o campo; em seguida, a apresentação das principais características da LEDOC da UFRB e, em especial, na Área da Matemática; e, por fim, tecemos algumas considerações.

## **Propostas de formação inicial de professores que atuam em contextos rurais: alguns modelos**

Países como Austrália, Estados Unidos (EUA), Canadá, China, Nigéria e países da América Latina, como é o caso do Brasil, vêm criando alternativas para impulsionar a formação inicial de professores para a realidade do campo, através da implantação de programas de Ensino Superior, acadêmico ou profissional, em diversas áreas de conhecimento, incluindo a Matemática, e voltados para o público campesino (Unesco, 2015).

Nos EUA, por exemplo, onde, aproximadamente, um terço de todas as escolas públicas estão localizadas em distritos rurais, a oferta da formação inicial de professores decorre da grande falta de educadores nessas áreas (Garcia & Weiss, 2019). No cenário estadunidense, a formação ocorre por meio de vários programas de graduação, presenciais e não presenciais (on-line), oferecidos por universidades e faculdades públicas e privadas, em sua maioria, localizadas em regiões metropolitanas, visando preparar professores em várias áreas de conhecimento, especialmente em áreas consideradas críticas, como a Matemática e as Ciências Naturais (Barley & Brigham, 2008).

Existem cursos de graduação chamados “programas individualizados”, que são projetados para as comunidades locais e que recrutam e preparam estudantes que já residem nas áreas rurais; cursos de graduação realizados através de parceria universidade-escola, com ênfase em questões rurais e que utilizam as escolas do entorno para estágios; programas especiais de graduação on-line e, ainda, há cursos que qualificam o docente em assuntos multidisciplinares para atuar no meio rural com várias disciplinas, em várias séries, com estudantes de diferentes idades e múltiplas habilidades (Barley & Brigham, 2008).

No Canadá, os programas de formação possuem formatos majoritariamente presenciais e urbanos (Thompson & Gereluk, 2017). Alguns modelos têm uma parte das atividades realizada em um campus universitário, normalmente localizado nos centros urbanos, e a outra parte realizada em centros remotos de estudos, chamados de campus satélite, localizados em regiões mais próximas da moradia dos estudantes (Eaton et al., 2017). Há, ainda, formatos que são oferecidos por meio de universidades em parcerias com comunidades patrocinadoras (Eaton et al., 2017). Esses são considerados “programas com base na comunidade”, em que as atividades são realizadas no campus satélite e, também, nas comunidades de origem dos estudantes, que são as experiências de campo. São exemplos: as ofertas de programas de formação de professores projetadas, especialmente, para estudantes rurais e indígenas e,

também, programas de Bacharelado em Educação, baseados na comunidade, os quais permitem que os alunos residentes em áreas rurais permaneçam em suas comunidades locais (Thompson & Gereluk, 2017).

Na Austrália, a qualificação de educadores para as escolas em contextos rurais geralmente localiza-se em pequenas cidades de áreas agrícolas muito distantes dos centros urbanos (Australian Bureau of Statistics, 2013), o que corresponde a programas universitários de graduação em Faculdades de Educação que ficam situadas em áreas metropolitanas. São oferecidos cursos presenciais e a distância (ou a combinação dos dois) em diversas universidades e ligadas às várias formas de atuar na profissão (professor em período integral, meio período, presencial ou a distância). Também há programas governamentais universitários considerados “rurais” que foram projetados para preparar graduados em várias áreas do conhecimento, inclusive na Matemática, a fim de que permaneçam no meio rural (Jorgensen & Lowrie, 2014).

Existem, ainda, programas australianos que procuram diminuir o impacto da falta de professores, permitindo que os candidatos estudem em sua área local, incluindo as áreas rurais. É o caso, por exemplo, do Mixed Media Programme – MMP (ou Programa de Mídia Mista), que é um programa de formação de professores no nível de bacharelado e na modalidade a distância. O programa é ofertado por uma universidade, possui duração de três anos, com foco na preparação para o ensino na Educação Básica (Forbes, 2016). Os alunos concluem a maior parte de seus estudos on-line em casa e nas escolas de suas áreas locais.

No caso da China, país que possui o maior sistema educacional do mundo e grande parte da população sendo escolarizada em áreas rurais, o governo promove vários programas de formação inicial de professores em diversas instituições de Ensino Superior, sendo as universidades e faculdades as principais agenciadoras. São cursos de graduação, bacharelado e mestrado (presenciais e não presenciais), voltados à profissionalização docente em uma determinada área de conhecimento, a exemplo da Matemática e incluindo a área pedagógica, que é obrigatória (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2016). Algumas das faculdades chinesas, como a Faculdade de Agricultura e Desenvolvimento Rural, oferecem programas de Ensino Superior atrelados ao contexto agrícola (Yue et al., 2018) e, além disso, vêm sendo criados projetos de graduação para as regiões rurais, como o Projeto de Formação de Professores Nacionais Rurais na China Central e Ocidental,

considerado um programa de treinamento voltado para melhorar a qualidade dos professores de escolas primárias e secundárias rurais.

Na Rússia, onde 70% das escolas estão localizadas em áreas rurais e com grande carência de professores, a formação inicial é realizada em universidades, faculdades e institutos pedagógicos. No contexto russo, a formação inclui uma “primeira etapa”, considerada formação de nível profissional secundário, que é realizada em escolas pedagógicas, e uma “segunda etapa”, que é realizada nas IES, onde os futuros professores fazem um curso de, no mínimo, quatro anos focados em áreas específicas de conhecimento, dentre as quais a Matemática, além de se envolverem em práticas de ensino, que são obrigatórias (Vasilievna, Alexandrovna & Povoroznyuk, 2018). Alguns projetos governamentais têm sido implementados na tentativa de incentivar jovens formados a atuar nas áreas rurais, como, por exemplo, o “Programa Professores para a Rússia”, que recruta professores graduados em várias qualificações acadêmicas, visando melhorar a educação em escolas localizadas em comunidades rurais (Programa Federal da Rússia para o Desenvolvimento da Educação, 2015), e programas educacionais especiais de graduação, em várias áreas, com especializações e voltadas para escola rural (Mikhailovich, 2020).

Na Nigéria, a formação inicial de professores para o ensino básico ocorre em faculdades de educação (públicas e privadas) através de cursos de bacharelado em educação que duram cerca de quatro anos e são vinculados às áreas de Ciências, Artes e Ciências Sociais (Ajeyalemi, 2013). Para poder atuar em escolas de educação primária, o governo nigeriano estabeleceu um Certificado Nacional de Educação (NCE) como a qualificação mínima para que professores possam atuar na profissão. A NCE é obtida após um candidato ao posto docente cursar três anos de estudos em tempo integral em uma faculdade de educação em áreas como matemática, inglês, informática, meio ambiente, dentre outras (Kayode, Inocente & Charity, 2015). Para as regiões rurais, o governo nigeriano disponibiliza um programa de bolsas de estudos destinado às mulheres de áreas rurais, tendo em vista obter a qualificação NCE em uma faculdade estadual de educação. Em troca, elas se comprometem a ensinar em escolas rurais de suas comunidades após a conclusão do curso (Edoren, 2016).

Em Cuba, país da América Latina e do Caribe que possui cerca de 25% de sua população vivendo em espaços rurais, os professores são formados em instituições universitárias, através de cursos de Licenciatura em Educação (título de Bacharel em Educação). Os programas são vinculados às universidades e Institutos Pedagógicos

Superiores, em diversas áreas do conhecimento, para todos os níveis educacionais, da Pré-Escola ao Ensino Médio e duram cerca de cinco anos (OEI, 2013). Um dos modelos é o treinamento pedagógico de nível superior, realizado em escolas pedagógicas cubanas. Nesse formato, os programas de estudos são de período integral e ocorrem em centros de treinamento de professores, de modo que os três primeiros anos são realizados nas universidades, alternando com estágios sistemáticos nas escolas (para pré-escolas e escolas primárias) e, nos dois últimos anos, os estudantes são incorporados ao trabalho docente em uma escola (na pré-escola, ensino primário e secundário), geralmente em seu município de residência sob a tutoria de professores experientes. No contexto cubano, qualquer professor que queira ingressar no sistema educacional deve começar a exercer a profissão a partir de espaços rurais (OEI, 2003).

No Brasil, onde mais da metade das escolas estão em áreas rurais (OEI, 2013), a formação inicial de professores para essas regiões vem acontecendo através de cursos de nível médio, como o Curso Normal de Nível Médio; cursos de graduação nas áreas da Pedagogia, como o curso de Pedagogia da Terra; Programa Escola da Terra, curso voltado para a formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas quilombolas; além de cursos desenvolvidos por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), via plataforma digital Freire, e cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Todos esses cursos são ofertados por Instituições de Ensino Superior públicas em parcerias com secretarias de educação e organizações sociais do campo (Caldart, 2011). No caso da LEDOC, o intuito é formar educadores para exercerem a docência em áreas de conhecimento, incluindo a Matemática, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica – prioritariamente, em escolas e comunidades localizadas em áreas rurais (Ministério da Educação, 2009).

Embora seja possível identificar essa diversidade de programas e cursos de formação sendo realizados pelo grupo de países aqui citados, alguns estudos apontam que muitos desses formatos não atendem as necessidades de estudantes, escolas e comunidades rurais (Gagnon & Mattingly, 2015); não preparam os graduandos para ensinar nessas áreas (Young, Grainger & James, 2018); são majoritariamente urbanos (Thompson & Gereluk, 2017); não focam na comunidade local (White & Reid, 2008); não estão conectados com a prática do futuro professor (Vasilievna, Alexandrovna & Povoroznyuk, 2018); demonstram fragilidades

teóricas e pedagógicas para o exercício profissional (Ajeyalemi, 2013); e são pouco acessíveis aos estudantes de áreas rurais, exigindo que estes deixem suas comunidades de origem (Eaton et al., 2017).

Os dados sugerem, portanto, que grande parte dos modelos de formação docente que vêm sendo desenvolvidos para o meio campesino, incluindo na área de Matemática, não correspondem às reais necessidades de escolas e territórios rurais para os quais se destinam. Dizendo de outro modo, muitas das ações que vêm preparando e credenciando professores para o campo não estão conectadas com as especificidades de escolas e comunidades rurais onde estes irão atuar. Tal constatação é importante para a discussão aqui proposta, pois, com base nesse levantamento, é possível afirmar que a LEDOC brasileira se diferencia de muitos dos programas de formação docente aqui citados porque possui uma proposta reivindicada pelos movimentos sociais do campo e atrelada aos contextos de origem de estudantes, escolas e comunidades campesinas, sendo esses aspectos significativamente diferenciadores.

### **A LEDOC no Brasil: conexões entre formação docente, escola e campo**

Considerada uma nova modalidade de graduação na Educação Superior brasileira, a LEDOC surgiu arraigada ao movimento da Educação do Campo, conforme tem sido chamado o movimento de luta pelo direito à educação pública nos espaços do campo, protagonizado por parte da população brasileira que vive e trabalha no campo e suas organizações sociais (Caldart, 2011). Tal movimento faz uso de uma concepção de campo como um lugar que entrelaça vida, trabalho e educação, isto é, como espaço de existências de comunidades tradicionais e de seus diversos modos de ser, trabalhar e viver o campo (as terras, as águas e as florestas), incluindo sua luta para existir e permanecer neste espaço, sendo a educação uma das suas ferramentas (Caldart, 2011).

A educação, nesta perspectiva, tem sido pensada como “uma totalidade formadora que entrelaça relação ser humano e natureza, sistemas produtivos, relações sociais, tecnologia, vida cotidiana, concepções de mundo” (Caldart, 2019, p. 13). Conforme explica Caldart (2019), é a luta por educação e os sujeitos que a fazem que caracterizam a Educação do Campo. Uma educação a desenvolver-se no campo e que significa a possibilidade de o sujeito ser educado no lugar onde vive, através de uma educação pensada a partir do seu próprio lugar, com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

A LEDOC nasce arraigada a essa perspectiva de luta e sua institucionalização é resultado da demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo em um enfrentamento que visa a afirmação política, social, cultural e pedagógica dos povos camponeses (Molina & Hage, 2015). Esse alinhamento com movimentos de lutas camponesas, a partir de um projeto político pedagógico vinculado às lutas sociais populares, é uma das características que a diferencia da maioria dos programas de formação de professores para áreas rurais ao redor do mundo, conforme os vários exemplos aqui já citados.

Trata-se de uma graduação cujo foco é habilitar educadores do campo, com o campo e para o campo, isto é, formar docentes camponeses comprometidos com as especificidades e demandas das escolas e territórios do campo e igualmente implicados com as lutas e condições de vida dos povos que aí habitam (Molina, 2015). Alguns estudos, inclusive, apontam que é com essa expectativa que os estudantes chegam à LEDOC (Hage, Silva & Brito, 2016).

É possível, pois, afirmar que os discentes da LEDOC lutam por um modelo acadêmico inclusivo e que considere as suas existências no sentido mais amplo e diverso possível. São estudantes camponeses e camponesas que trabalham e vivem no/do campo, majoritariamente negros/as, mulheres e membros de coletivos sociais camponeses, representando a diversidade do campo brasileiro (assentados, acampados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sertanejos, para citar alguns).

São sujeitos que lutam pela Educação Superior pública, muito especialmente para tornarem-se educadores graduados e, dessa forma, poderem contribuir com o desenvolvimento da educação, das escolas e comunidades onde vivem. São essas pessoas que compõem o perfil acadêmico, plural e inclusivo dos estudantes que ingressam na LEDOC: uma diversidade de graduandos moradores do campo e que trazem, em suas falas, corpos e práticas, marcas de suas experiências históricas e socioculturais camponesas. São estudantes egressos e egressas do Ensino Médio ou educadores sem graduação que atuam em escolas do campo e da cidade, contribuindo para fortalecer a universidade enquanto espaço inclusivo, plural e político.

A presença do público heterogêneo e territorialmente variado é outra característica desta licenciatura e que a diferencia de muitas outras que aqui citamos. Trata-se de um perfil bastante diferenciado dos licenciandos e licenciandas de outras licenciaturas mais tradicionais, principalmente pelo forte vínculo com a diversidade dos movimentos sociais, sindicais e

associações camponesas das quais eles/elas fazem parte. São estudantes oriundos das ações dos coletivos sociais organizados em suas lutas históricas pela educação do/no campo e na busca pela requalificação da perspectiva hegemônica da educação rural (Munarim, 2017), pois, como dito anteriormente, tais lutas são originadas na questão agrária e abarcam um projeto de sociedade que advoga pela reforma agrária e contra o latifúndio, pela agroecologia e contra o agronegócio, pela agricultura familiar e camponesa e contra o uso de agrotóxicos, pela soberania alimentar e contra a monocultura exploradora.

Dessa forma, quando eles/elas acessam um curso como a LEDOC, é porque existe um movimento coletivo de luta *a priori* que o faz acontecer, e o curso é escolhido por se tratar de uma licenciatura que é resultado de coletivo de lutas sociais, das quais eles/elas fazem parte. Assim, por serem um grupo de estudantes vinculados aos coletivos organizados, eles/elas ingressam na universidade com compromissos, experiências sociais, políticas e de resistência forjadas nas práticas da luta camponesa, quilombola, indígena, sem-terra, dentre tantas outras, contra toda forma de opressão, exploração, segregação, preconceito e negação de direitos, levando em conta os índices de desigualdade social da sociedade brasileira. Assim, eles/elas acessam um curso que, não por acaso, é concretizado por conta da própria história de organização social e política que demarca o Ensino Superior como uma das conquistas do movimento e da política da Educação do Campo (Ministério da Educação, 2009; Decreto nº 7.352/2010).

Esse perfil militante e politicamente referenciado faz da presença desse público no meio acadêmico uma existência afirmativa e desestabilizadora. Desestabilizam porque são licenciandos que têm perspectivas de uma certa autonomia do conhecimento, resultado de suas práticas, concepções e experiências pedagógicas nos movimentos sociais que participam. Conforme diz Arroyo (2012), esses Outros Sujeitos estão nas instituições do conhecimento por se reconhecerem pensantes, produtores de saberes do mundo e de si mesmos e não como inferiores, desiguais ou marginais. Dessa forma, orientados por uma visão desconstrucionista, eles/elas reagem a qualquer pensamento que os trate como “sem conhecimentos” ou “inferiores” e questionam, de forma coletiva e reflexiva, os valores hegemônicos da academia que tentam pensar a universidade apartada das lutas sociais populares.

A presença de licenciandos com esse perfil faz do processo formativo da LEDOC um espaço de pluralidade marcado pela diversidade de trajetórias, conhecimentos e formas de resistência. À medida que compartilham de suas vivências e saberes, suas linguagens e

leituras sociais, suas falas ousadas e suas indagações vão demandando novas teorias e configurações pedagógicas que deem conta de construir processos de produção de conhecimento implicados com esse perfil específico de estudantes no espaço acadêmico. Tudo isso faz da LEDOC um perfil diferenciado de curso em relação às outras licenciaturas, não somente aqui no Brasil, mas, conforme mostramos no levantamento feito na seção anterior, também de outros lugares do mundo.

Também merece destaque outro diferencial relacionado à presença dessa especificidade discente na universidade e que diz respeito ao fato de a LEDOC, alinhada à diversidade dos movimentos sociais de luta camponesa, tomar a vida desses estudantes como parte do seu currículo. Ou seja, espera-se na LEDOC que os aspectos da vida mais ampla dos estudantes, suas histórias e tradições, seus saberes e práticas, o trabalho no campo e a luta por terra sejam tomados como componentes a serem problematizados e envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (Molina & Hage, 2015).

A ideia é que formação acadêmica e questões do campo se integrem em um processo de produção de conhecimento articulado pela alternância, considerada um dos elementos sociopolíticos e pedagógicos fundamentais do curso. A alternância pedagógica se caracteriza pela implementação de tempos e espaços formativos diferenciados (e a alternância entre eles) para a produção do conhecimento, de modo a promover articulações entre os conhecimentos trabalhados na universidade e as experiências vivenciadas pelos estudantes nas escolas e nos territórios onde vivem (Molina & Hage, 2015). Com esse método, as etapas formativas são desenvolvidas na universidade e outras são realizadas nas comunidades onde vivem os estudantes.

Visando superar a lógica da docência disciplinarizada e isolada, a LEDOC propõe, via alternância, uma organização pedagógica e curricular pautada na articulação entre o conhecimento científico (sua apropriação e produção) e questões da realidade dos educandos. Com isso, espera-se desenvolver atividades pedagógicas que possibilitem ao licenciando compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridas as escolas e estudantes do campo – com os quais os futuros professores irão trabalhar. Para isso, a LEDOC toma como objeto a escola de Educação Básica, um dos espaços de atuação dos licenciandos e licenciandas, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de contribuir com as escolas e territórios em espaços do campo (Molina & Martins, 2019).

Espera-se, pois, que a proposta formativa baseada na alternância contribua para promover práticas educativas que operem mudanças na dinâmica escolar, na perspectiva de superar a forma disciplinar e fragmentada de produção do conhecimento, além de fortalecer o campesinato (Molina & Hage, 2015).

A alternância é o método utilizado na construção do perfil profissional da LEDOC, baseado na articulação entre a docência na área de conhecimento, na gestão de processos escolares nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, em escolas do campo e da cidade, bem como na gestão de processos não escolares em comunidades e territórios do campo, considerados componentes fundamentais e indissociáveis de sua proposta (Molina & Hage, 2015). Ou seja, o perfil da docência por área é construído na perspectiva de conexões entre o conhecimento científico, processos educativos e compromisso político com o campo, o que representa uma ruptura com a lógica que rege a grande maioria dos modelos de habilitação docente no país, especialmente na área de Matemática. Espera-se, com isso, que os futuros educadores sejam capazes de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se insere sua ação educativa e nos quais estão inseridas as escolas e estudantes do campo, seu futuro campo de atuação (Caldart, 2011).

O papel da LEDOC, portanto, não se reduz a preparar professores para o ensino de conteúdos específicos em uma área de conhecimento, mas construir práticas docentes articuladas e comprometidas com o funcionamento da escola do campo e da comunidade na qual está inserida (Molina & Hage, 2015). Acreditamos que o forte vínculo da formação com a escola do campo contribua para formar educadores capazes e compromissados com a construção de bases pedagógicas alinhadas ao projeto de desenvolvimento do campo, de modo a romper com o primado da lógica disciplinar, isolada e fragmentada do conhecimento e do seu afastamento com as questões da realidade.

Existem cerca de 44 cursos de LEDOC em todo o território nacional funcionando em 29 Universidades Federais e quatro Institutos Federais de Ensino Superior, distribuídos por Áreas de Conhecimento (Leal, Dias & Camargos, 2019). Um desses cursos acontece na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

### **A LEDOC DA UFRB: a docência, por área, implicada com o desenvolvimento agrário**

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia oferece a LEDOC nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática. Os cursos são desenvolvidos através

dos Centros de Ensino da UFRB em dois *campi* distintos: A LEDOC em Ciências Agrárias é realizada no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa-Bahia; e a LEDOC nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS, situado em Feira de Santana-Bahia (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB], 2018).

Os cursos foram implantados em 2013, alinhados com o movimento da Educação do Campo, sendo considerados uma forma de garantir a “formação de profissionais da educação capazes de contribuir com a construção de outros modelos de desenvolvimento rural pautado no debate da Questão Agrária e da Convivência com o Semiárido” (Velloso et al., 2014, p. 41).

No caso da LEDOC do CETENS, a sua construção visa assegurar uma graduação em nível superior para os camponeses vinculada às escolas do campo e comprometida com a promoção do desenvolvimento agrário (UFRB, 2018). Sua oferta é fruto da reivindicação de comunidades campesinas localizadas no Território de Identidade Portal do Sertão<sup>1</sup> em relação à situação educacional enfrentada – por exemplo, a falta de profissionais em áreas de conhecimento específicas para as escolas da região (UFRB, 2018). A implantação do referido curso é considerada uma forma de habilitar profissionais docentes capazes de intervir nas escolas e garantir condições de vida e produção dos povos do campo, especialmente no Território Portal do Sertão.

A perspectiva da formação tem sintonia com “um projeto de desenvolvimento rural que garanta a permanência das pessoas no campo, mas com uma vida digna e de qualidade” (Brasil, 2018). O curso funciona desde 2013 com o objetivo de formar para a docência, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, educadores capazes de atuar em processos educativos envolvidos com a realidade do semiárido (UFRB, 2018). A concepção de docência que ampara sua proposta está relacionada à capacidade de “gestar” processos educativos (escolares e não escolares), envolvendo os diferentes saberes, os princípios da Educação do Campo e as questões dos territórios (UFRB, 2018).

Nessa perspectiva, a docência na área é vista como uma prática educativa que inclui o domínio de conhecimentos específicos, mas não se limita a eles, envolve também a capacidade de construir nos espaços de atuação “articulações entre os conhecimentos específicos das áreas, dimensões pedagógicas e sociopolíticas” (UFRB, 2018, p. 23). Com isso, busca-se superar as limitações impostas por concepções consideradas “tecnicistas” e

“burocráticas”, e, diferentemente, pretende-se habilitar docentes para o ensino na Educação Básica, “sensíveis às demandas dos movimentos sociais”, “capazes de desenvolver práticas pedagógicas à luz de outro modelo escolar” e “comprometidos em contribuir com o desenvolvimento territorial” (UFRB, 2018, p. 2).

O perfil profissional que se deseja formar é de educadores que pensem os problemas reais dos espaços educativos onde irão atuar e, a partir da área de conhecimento, façam contribuições efetivas nesses espaços, de modo a favorecer as condições de vida e produção de seus sujeitos e comunidades de seu entorno.

Dessa forma, tal como já destacado, a proposta formativa não se restringe aos estudos de componentes de uma área específica, mas propõe um trabalho integrado baseado na conexão entre “os saberes acadêmicos com os saberes comunitários, político, social, agrário, campesino, humano e os específicos das áreas de conhecimento – Ciências da Natureza ou Matemática” (UFRB, 2018, p. 32). Tal proposta opõe-se à lógica da formação docente pautada na mera especialização, isolada e caracterizada pela fragmentação do conhecimento, modelo hegemônico no Brasil.

Espera-se que essa estrutura curricular organizada de forma multidimensional e associada à realidade do campo contribua para formar um profissional habilitado nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, capaz de compreender a totalidade dos processos educativos e desenvolver práticas de ensino que conectem “conhecimentos específicos das áreas, contextos, práticas e causas campesinas”, tendo em vista contribuir com o desenvolvimento agrário (UFRB, 2018).

O curso possui a modalidade presencial, com o turno de funcionamento integral, sendo ofertado em regime de alternância, o que significa dizer que o seu formato prevê que os componentes curriculares que constituem as áreas sejam ofertados em dois tempos formativos: momentos de estudos na universidade, chamados Tempo Universidade (TU), e momentos nos quais os alunos realizam atividades acadêmicas em suas comunidades de origem, com acompanhamento de professores do curso, chamados Tempo Comunidade (TC). A ideia é considerar esses distintos espaços-tempos na perspectiva de aproximar o que o educando aprende na universidade com suas experiências vividas em outros espaços, sem perder de vista as questões do campo (UFRB, 2018). Assim, o trabalho pedagógico da LEDOC/UFRB se efetiva na composição TU – TC, ou seja, constitui-se na possibilidade de coadunar os conteúdos estudados na universidade e os aspectos da produção da vida do

estudante do/no campo, em articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (UFRB, 2018).

Ao falar sobre a organização do trabalho pedagógico que acompanha a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011) defende a necessidade de construir um vínculo mais orgânico entre o estudo escolar e as questões da vida dos seus sujeitos concretos. Nesse sentido, o formato do curso propõe um conjunto de práticas (científicas, pedagógicas e sociopolíticas) conectadas à realidade dos licenciandos (seus saberes, suas práticas e contextos de existências) para que percebam relações entre os conhecimentos trabalhados nas áreas e questões da realidade territorial onde moram, incluindo as escolas do campo situadas em seus territórios.

Acredita-se que tanto a presença dos estudantes camponeses na universidade quanto a presença da universidade nas comunidades (nas diferentes formas que acontecem: projetos, pesquisa, extensão), via alternância, impulsionem novos processos de produção de conhecimento (UFRB, 2018). Dessa forma, espera-se contribuir com a apropriação e produção de conhecimentos sob outra lógica, como prática social, afastando-se da lógica disciplinar marcada pela falta de diálogo e pelo distanciamento entre saberes, de modo a romper com os modelos que dicotomizam teoria e prática.

Pode-se dizer, portanto, que a docência na área da LEDOC/UFRB se efetiva na organização do trabalho docente de forma articulada com a realidade escolar e territorial do campo, o que significa defender uma prática que possibilite a construção de bases populares de organização do trabalho pedagógico, a integração de saberes com as áreas de conhecimento Ciências da Natureza e da Matemática e o desenvolvimento agrário (Brasil, 2018). Dessa forma, espera-se que, a partir do modelo pedagógico da LEDOC, os futuros educadores não apenas compreendam a organização do trabalho pedagógico como um dispositivo curricular que deve auxiliar no exercício de sua profissão, seja na Educação Básica nas escolas públicas, nos movimentos sociais, nos espaços não formais ou nos espaços comunitários, mas que sejam capazes de desencadear a transformação na dinâmica escolar atual – o que, sem dúvidas, requer um educador e uma educadora com grande capacidade de estabelecer diálogos e criar pontes entre distintos saberes e contextos.

## **A LEDOC/UFRB na Área da Matemática: conexão entre docência, matemática e campo**

Dos quarenta e quatro cursos da LEDOC no Brasil, dez são na Área de Matemática, os quais são ofertados por dez Instituições de Ensino Superior: Universidade de Brasília (UnB), em Planaltina; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande; Universidade Federal do Pará (UFPA), em Abaetetuba; União do Ensino Superior do Pará (UNESPA), em Marabá; Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Laranjeiras; Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em São Luís do Maranhão; Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em Canguaretama; e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Feira de Santana (Leal, Dias & Camargos, 2019).

Já existem estudos sobre as LEDOC no Brasil que têm dado atenção à área de Matemática e que tratam diversos temas, tais como as especificidades do processo formativo, o papel da matemática na formação docente do campo, a relação da matemática com o ensino na educação do campo e o papel dos professores formadores. Algumas pesquisas examinaram os modos pelos quais licenciandos e licenciados entendem a proposta curricular do curso, observando que os sujeitos a compreendem não como um simples espaço de transmissão de conhecimento, mas em contínuo processo de construção, significação e de novas práticas de ensino da matemática atinentes aos princípios da Educação do Campo (Sá, 2016).

Também interessados na percepção dos licenciados em Matemática, alguns pesquisadores constataram que a perspectiva da formação na área propõe rompimentos com práticas tradicionais de formação de professores de matemática, possibilitando a constituição de epistemologias e currículos desenhados na produção de sentidos outros para a educação, a escola e a Matemática (Fernandes, 2019). Outras investigações apontaram algumas especificidades do curso como geradores de mudanças no tornar-se professor de matemática do campo, quais sejam: a formação em alternância, as relações escolares que se estabelecem pelas experiências nos estágios, as relações com a comunidade e a questão da luta pela terra, que é discutida ao longo do curso (Lima, 2021).

Menos estudos focaram, especificamente, no papel do professor formador na sala de aula e analisaram a relação entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural do campesinato, concluindo que tal relação, apesar de estar presente nos projetos político-pedagógicos, ainda é tratada de modo incipiente nas atividades matemáticas que são

propostas pelos professores (Lima, 2018). Pesquisas como essa apontam a necessidade de um melhor alinhamento entre o que é prescrito nas propostas curriculares e o que é praticado na formação. Por outro lado, pesquisadores também interessados pela relação da matemática com a Educação do Campo presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos egressos apontam que as tendências teórico-metodológicas da matemática expressam o diálogo com os temas do cotidiano do campo (Ovigli & Klepka, 2021).

Todas essas pesquisas evidenciam a potencialidade da materialização desses cursos e de seus princípios formativos como área de produção de conhecimento e do papel da matemática na formação docente do campo, apontando rupturas com a matemática trabalhada nos cursos de Licenciaturas, diríamos, convencionais.

No caso da UFRB, a LEDOC na área de Matemática visa formar educadores do campo na área para atuarem em escolas de Educação Básica, especialmente em escolas do campo (UFRB, 2018). Sua proposta ampara-se em três concepções fortemente mobilizadas no curso: a docência como ação educativa que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos (na área) em diálogo com as questões do desenvolvimento agrário; a matemática como um campo de saber científico e não neutro que possibilita relações entre conteúdos matemáticos e temas de alcance político, social, econômico e cultural do campesinato; e a escola do campo como uma organização pedagógica e comprometida em estabelecer tais relações (UFRB, 2018).

Diferentemente da lógica meramente disciplinar, não se limita ao ensino de conteúdos matemáticos, mas se efetiva na construção de articulações entre o conhecimento matemático e questões da realidade territorial do campo, valorizando o compromisso do licenciando com as situações vivenciadas pelas escolas do campo e as comunidades de seu entorno, seu futuro contexto de atuação. Isso parece ressoar o pensamento de Caldart (2011) ao falar sobre a área de conhecimento da LEDOC como uma das ferramentas escolhidas para tratar do trabalho docente à luz de uma lógica de trabalho escolar que inclui o ensino dos conteúdos científicos, mas não se limita a eles. Ou seja, no caso da área da Matemática, a ideia é que o ensino de conteúdos matemáticos proporcione aos estudantes compreenderem a realidade em que estão inseridos para que possam intervir sobre ela.

Tal acepção acena para uma ruptura com a ideia de um currículo disciplinar rígido e fortemente ligado à concepção de uma matemática absoluta e cartesiana. Nesse sentido, é esperado que o processo formativo da LEDOC/UFRB não se restrinja a uma mera habilitação especializada na matemática, mas que proporcione ao graduando/a “uma sólida formação

teórico-prática ... para a atuação no campo do ensino de matemática de forma dialógica com a realidade do semiárido” (UFRB, 2018, p. 65).

O que se busca é oportunizar aos futuros professores e professoras uma “leitura de mundo com a Matemática”, sendo a área considerada mediadora na compreensão e intervenção na realidade escolar e territorial do campo, o que implica um desafio importante para a formação dos professores do campo, como presente no texto de Roseira, Aurek e Cavalcante (2022). Para isso, a área se apoia na concepção de produção de conhecimento a partir da articulação entre o conhecimento matemático e a realidade territorial do campo, propondo integrar na sua prática pedagógica “a pesquisa enquanto princípio formativo e a extensão ... teorias, saberes tradicionais, conceitos e conteúdos específicos das ciências às práticas sociopolíticas e a questão agrária brasileira” (UFRB, 2018, p. 13).

Pretende-se, assim, fazer com que os estudantes percebam a maneira como os conhecimentos matemáticos se relacionam com as formas de vida do campo. A própria presença dos estudantes do campo no meio acadêmico é considerada parte importante na construção de tais articulações, pois, ao trazerem para a universidade suas experiências, saberes, interesses e lutas, impulsionam o desenvolvimento de atividades acadêmicas socialmente referenciadas, através das quais busca-se construir “dimensões solidárias, éticas e integradoras entre a teoria e a prática (práxis) na relação com a promoção do desenvolvimento agrário” (UFRB, 2018, p. 78). Isto é, a área propõe desenvolver práticas que articulem a matemática e a realidade campesina.

Para dar conta dessa tarefa, a proposta de ensino na Matemática propõe promover articulações entre os conceitos matemáticos trabalhados na universidade e os conteúdos da realidade do campo, por meio de um ensino “adequado à sua diversidade sociocultural, em vistas à construção de conhecimentos e de tecnologias adequadas às suas realidades” (UFRB, 2018, p. 11) e pautado na alternância pedagógica.

Conforme descrevemos anteriormente, a proposta curricular na área, que é o caso da Matemática, é organizada por “núcleos formativos” de componentes curriculares e apoia-se na Pedagogia da Alternância, como uma possibilidade de “articular os conhecimentos específicos, as dimensões pedagógicas e sociopolíticas de desenvolvimento territorial, com os princípios da Educação do Campo”, tendo em vista contribuir para ressignificar o trabalho docente nas escolas do campo e, com isso, contribuir com as formas de vida do/no campo.

Ao aproximar o licenciando de seu futuro campo de atuação, busca-se formar um educador matemático mais integrado e mais comprometido politicamente com a questão agrária e com a luta pela terra, procurando reconhecê-lo em uma determinada rede de saber/poder na qual possa desenvolver um ensino de matemática que conecte conteúdos científicos e realidade.

No caso do TU, espera-se que as atividades acadêmicas de ensino, que são realizadas presencialmente, busquem articular a teoria e a prática a partir da realidade dos estudantes e implicadas com a promoção do desenvolvimento agrário (UFRB, 2018, p. 78). A ideia é que os estudantes compreendam o mundo a partir de suas localidades, apropriem-se do conhecimento científico e possam desenvolver, nas escolas em que atuarão, práticas educativas que articulem matemática e vida. Aposta-se, assim, que o próprio formato pedagógico do curso, ao oportunizar que os estudantes vivenciem na prática essa articulação, impulse a construção de novas formas de trabalho docente no campo.

A proposta pedagógica da LEDOC foi implementada no primeiro semestre de 2014, e, até 2022, o curso realizou oito processos seletivos. A entrada para o curso é anual e a forma de ingresso é por processo seletivo especial, regido por edital específico e tendo em vista o perfil plural dos sujeitos do campo, o seu ingresso, para, com isso, avançar na democratização da Educação Superior do campo no Território. A garantia de ingresso via edital especial visa atender ao perfil do sujeito camponês que tem na LEDOC a possibilidade de ingressar na Educação Superior.

A presença desses licenciandos vem desencadeando um rico processo de produção de conhecimento no Ensino Superior, a exemplo dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que já foram defendidos pelos estudantes a partir de temáticas ligadas ao ensino e à aprendizagem da matemática nas escolas do campo (Silva & Jorge, 2021; Santos, 2022), à matemática nas práticas camponesas (Rios & Silva, 2019; Almeida, 2021; Santana & Santos, 2021), ao livro didático da matemática para a Educação do Campo (Souza, 2021), dentre outros temas.

Há de se ressaltar, ainda, não apenas as especificidades da matriz formativa da LEDOC na Área de Matemática como um importante elemento na dinâmica formativa do professor de matemática do campo, mas, sobretudo, o imprescindível trabalho docente, o seu compromisso com um curso de luta social, o desafio de lidar com o diferenciado perfil discente, as situações de sala de aula e a sua sensibilidade pedagógica. Tal participação e comprometimento

impactam fortemente na postura do próprio professor, sendo este um fator diferencial na articulação entre a docência, a matemática e o campo.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos a formação inicial de professores do campo na Área da Matemática. Para isso, fizemos um levantamento de modelos de formação inicial de professores em espaços rurais e dos aspectos político-pedagógicos da LEDOC no Brasil e, especialmente, na Área da Matemática, tendo como referência a LEDOC da UFRB. Mostramos que a LEDOC brasileira se diferencia de muitos programas de formação docente ao redor do mundo, possuindo a proposta reivindicada pelos movimentos sociais do campo, perfil discente social, política e culturalmente referenciado e a alternância pedagógica, sendo estes aspectos diferenciadores. Argumentamos, ainda, que a presença dos licenciandos do curso vem desencadeando um rico processo de produção de conhecimento no Ensino Superior, apontando rupturas com a matemática trabalhada em Licenciaturas convencionais. Além disso, apontamos que a participação e comprometimento docente com o curso também impactam fortemente na postura do professor universitário, sendo este um fator relevante na articulação entre a formação docente e a Área da Matemática na Educação do Campo.

Importante ressaltar a relevância da proposta da LEDOC e do seu caráter de luta social que emerge em um país de dimensões continentais e marcado por uma histórica desigualdade social, racial, cultural, econômica e geográfica. Isso faz com que tal proposta surja inovadora no Brasil, não se restringindo a uma mera discussão de caráter geográfico campo-cidade, mas, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento baseado na desigualdade e exclusão, propõe o pensar diferenciado sobre o projeto de campo e de sociedade. Assim, a LEDOC pressupõe pensar a Educação Superior, na Área da Matemática, implicada com processos de formação humana e transformação social, tendo em vista a construção de um projeto social justo, democrático e inclusivo.

No entanto, consideramos alguns desafios emergentes, tais como garantir a alternância pedagógica e sua efetivação na dimensão da atuação dos professores formadores, que se veem no desafio de dialogar com o perfil diferenciado dos discentes, na construção do trabalho coletivo e interdisciplinar, na integralização das atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, assim como no investimento que é necessário, uma vez que tal proposta

demanda a provisão de recursos humanos e financeiros suficientes. Faz-se necessário, pois, que a universidade não apenas assuma e reconheça a importância da alternância pedagógica na formação do professor do campo, mas também que possua infraestrutura e aportes financeiros suficientes para viabilizá-la, de modo a garantir a melhor participação dos sujeitos envolvidos e a possibilidade do trabalho exitoso nos diferentes espaços e tempos educativos.

## Referências

Ajeyalemi, D. (2013). The issues of quality & quantity in Nigeria's teacher education system [Web doc post]. Recuperado de:

<http://docplayer.net/37900862-The-issues-of-quality-quantityin-nigeria-s-teacher-education-system.html>

Almeida, J. M. (2021). *Matematização da farinha de mandioca: saberes e fazeres de pequenos agricultores rurais no Município de Anagé – Bahia* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.

Australian Bureau Of Statistics (2013). The average Australian. Recuperado de: <https://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Lookup/4102.0Main+Features30April+2013>.

Barley, Z. A., & Brigham, N. (2008). Preparing teachers to teach in rural schools. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Recuperado de: [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL\\_2008045\\_sum.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2008045_sum.pdf)

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 127-154). Belo Horizonte: Autêntica.

Caldart, R. S. (2019). Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 55-76). Belo Horizonte: Autêntica.

Decreto nº 7.352. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Decreto n. 497. (2015, 23 de maio). Programa Federal de Metas para o Desenvolvimento da Educação para 2016-2020. (2015). Moscou, Rússia. Governo da Federação Russa. Recuperado de: <http://government.ru/docs/18268>

Eaton, S. E., Gereluk, D., Dressler, R., & Becker, S. A. (2017). Canadian online rural education teacher preparation program: Course design, student support and engagement. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Antonio, USA. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1880/51973>

Ministério da Educação. (2009). Edital de Convocação às Instituições Públicas de Educação Superior para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília, DF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)

Edoren. (2016). Is the female teacher training scholarship programme the best way to get more female teachers into rural schools? Education Data, Research and Evaluation in Nigeria. Recuperado de: <https://www.eldis.org/document/A100306>

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto introdutório). In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). *Por uma Educação do Campo* (s./p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, F. S. (2019). Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos. *Bolema*, 33(63), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a02>

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Forbes, D. (2016) *Keynote: Going to university – Blended strategies for learning and teaching in a modern tertiary context*. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2), 21–23. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120855.pdf>

Gagnon, D. J., & Mattingly, M. J. (2015). State Policy Responses to Ensuring Excellent Educators in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(13), 1-14. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083786>

Gallo, J., & Beckman, P. (2016). A global view of rural education: Teacher preparation, recruitment and retention. *Global Education Review*, 3(1), 1-4. Recuperado de <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/download/249/163>

Garcia, E., & Weiss, E. (2019, 26 de março). The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought. *Economic Policy Institute*. Recuperado de: <https://files.epi.org/pdf/163651.pdf>

Hage, S. M., Silva, H. S. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147- 174. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162036>

Jorgensen, R., & Lowrie, T. (2014). Mathematics Education In Rural Australia: Issues for Equity and Success. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 5(1), 1-13. Recuperado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2214/1786>

Kayode O. E., Inocente O. T., & Charity A. R. (2015). Formação e desenvolvimento de professores na Nigéria: uma análise de reformas, desafios e perspectivas. *Revista Educação*, 4(3), 111-122.

Leal, A. A. A., Dias, A. C., & Camargos, O. P. (2019). Cartografia das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In Molina, M. C., & Martins, M. F. (Orgs.) *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 39-53). Belo Horizonte: Autêntica.

Lima, A. S. (2018). *A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Lima, G. A. M. (2021). *Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Mikhailovich, L. V. (2020). Rural school - development perspectives. *Accreditation in Education*. Recuperado de: [https://akvoobr.ru/selskaja\\_shkola\\_perspektivy\\_razvitija.html](https://akvoobr.ru/selskaja_shkola_perspektivy_razvitija.html)

Molina, M. C. (2015). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121- 146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M., & Martins, M. F. A. (2019). Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das licenciaturas em educação do campo no Brasil. In Molina, M., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 17-38). Belo Horizonte: Autêntica.

Munarim, A. (2017). Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. *Retratos da Escola*, 10(19), 493-506. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.707>

Metas Educativas. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2013-Desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educaci%C2%A6n.pdf>

Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). Education in China: a snapshot. Recuperado de: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>

Ovigli, D. F. B., & Klepka, V. (2021). A formação de professores em Ciências e Matemática na Educação do Campo a partir das experiências em Estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso. *Revista Contexto & Educação*, 36(113), 352-372. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.352-372>

Rios, I. G., & Silva, R. R. (2019). *A produção de beiju e a matemática na escola do Campo* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, FSA.

Roseira, N. A. F., Cavalcante, L. O. H., & Auarek, W. A. (2023). Significados do processo de ensino-aprendizagem de matemática na Educação do Campo: o que nos diz o PPC-LEDOC/UFRB. *Revista Cocar*, (22), 1-20.

Sá, J. R. (2016). *Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Santos, M. G. S. (2022). *O ensino da Matemática na perspectiva da Educação do Campo* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana.

Santana, A. S., & Santos, M. M. (2021). *A matemática aplicada à apicultura: sequência didática como instrumento de (in)formação para os apicultores quilombolas da comunidade de Paus Altos, município de Antônio Cardoso – Bahia* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana.

Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. (2020). *Territórios de Identidade*. Recuperado de: <https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/>

Silva, G. C., & Jorge, H. S. (2021). *Ambientes de aprendizagem no ensino da Matemática em uma escola do campo* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana.

Souza, U. S. (2021). *O livro didático de Matemática da EJA: possibilidades de articulação com a Educação do Campo* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana.

Thompson, M. B., & Gereluk, D. (2017). *Research brief: Pre-service teacher education availability in rural Canadian communities*. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/31661>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. *EFA Global Monitoring Report*. Recuperado de: [https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/232565e\\_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/232565e_0.pdf)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2018). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Feira de Santana, Bahia. Recuperado de: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/cursos?id=115>

Vasilievna, V. L., Alexandrovna, E. S., & Povoroznyuk, O. (2018). Model of the process of practice-oriented University training of teacher. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, 55-68. Recuperado de: <http://sp-journal.ru/article/2706>

Velloso, T. R., Souza, L. D. A. S., Roseira, N. A. F., & Lima, S. L. S. (2014). *A Licenciatura em Educação do Campo – Matemática e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB: uma proposta com ênfase de convivência com o semiárido*. Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo, 40-43, Belém.

White, S., & Reid, J. A. (2008). Placing Teachers? Sustaining Rural Schooling through Place consciousness in Teacher Education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7). Recuperado de: [www.ruralteachers.com/wp-content/uploads/2011/03/placing-teachers.pdf](http://www.ruralteachers.com/wp-content/uploads/2011/03/placing-teachers.pdf)

Young, K. D., Grainger, P., & James, D. (2018). Attracting preservice teachers to remote locations. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2, 9), 157-171. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.9>

Yue A., Tang B., Shi Y., Tang J., & Shang G. (2018). Rural education across China's 40 years of reform: past successes and future challenges. *China Agricultural Economic Review*, 10(1), 93-118. <https://doi.org/10.1108/CAER-11-2017-0222>

<sup>1</sup>Nota: O Território Portal do Sertão integra a Divisão Política dos Territórios de Identidade da Bahia – Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, instituída pela Lei Estadual nº 13.214/2014, baseada na ideia de território, pertencimento e laços culturais comuns – composto por dezessete municípios: Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Santo Estevão, Ipecaetá, Antônio Cardoso, Anguera, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Coração de Maria, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Irará e Água Fria (Bahia, 2020).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/01/2023  
Aprovado em: 12/06/2024  
Publicado em: 30/06/2024

Received on January 20th, 2023  
Accepted on June 12th, 2023  
Published on June, 30th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.  
**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva Filho, A. P., Barzano, M. A. L., & Cavalcante, L. O. H. (2024). A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professor na Área de Matemática. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e15572.

ABNT

SILVA FILHO, A. P.; BARZANO, M. A. L.; CAVALCANTE, L. O. H. A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professor na Área de Matemática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e15572, 2024.