



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



ISAÍAS TEIXEIRA DOS SANTOS

**PRESENÇA-AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS
PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE DE MINAS
GERAIS (IFNMG) – *CAMPUS SALINAS***

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2025

ISAÍAS TEIXEIRA DOS SANTOS

**PRESENÇA-AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS
PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE DE MINAS
GERAIS (IFNMG) – *CAMPUS SALINAS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatyane Gomes Marques.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Linha 1 – Política Pública Educacional.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2025

S235p

Santos, Isaías Teixeira dos.

Presença-ausência da Educação do Campo nas licenciaturas presenciais do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campus* Salinas / Isaías Teixeira dos Santos, 2025.

162 f.

Orientador (a): Dr.^a Tatyenne Gomes Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 134 - 149

1. Educação do Campo. 2. Formação inicial de professores. 3. Projeto Pedagógico do Curso. I. Marques, Tatyenne Gomes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.91734

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ISAÍAS TEIXEIRA DOS SANTOS

**PRESENÇA-AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS
PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE DE MINAS
GERAIS (IFNMG) – *CAMPUS* SALINAS**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 1: Política Pública Educacional

Data da aprovação: 27/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tatyane Gomes Marques
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Orientadora

Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Membro Titular Externo

Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Membro Titular Interno

SANTOS, Isaías Teixeira dos. **Presença-ausência da Educação do Campo nas licenciaturas presenciais do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Salinas**. 2025. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Vitória da Conquista, BA, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus Salinas* de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo nesses documentos; verificar se a categoria teórica Educação do Campo é trabalhada pelos Professores/as e Coordenadores/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* e como se dá este processo durante a prática pedagógica; e investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação. O referencial teórico que fundamenta este estudo está amparado em Arroyo (2007, 2012), Caldart (2004, 2009, 2023), Marques (2016), Santos e Nunes (2020). A base metodológica adotada é o Materialismo Histórico Dialético (MHD), que utiliza a formação de categorias para refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações, considerando o caráter histórico do ser social e o trabalho como elemento fundante e determinante da vida humana. Destacam-se, nesse campo, os teóricos Cheptulin (2004), Kosik (1976), Marx (2011), Marx e Engels (1994) e Lukács (2018a, 2018b, 2023). O objeto de estudo é estruturado pelas categorias de forma: universalidade-particularidade-singularidade. As categorias de conteúdo são: a Educação do Campo como instrumento contra-hegemônico defendido pelos movimentos sociais do campo; a presença da Educação nas licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus Salinas*; e a formação docente no IFNMG – *Campus Salinas*. Essas categorias evidenciaram a contradição, a mediação e a práxis, cujas relações e nexos entre elas compõem a categoria totalidade. De modo geral, a Educação do Campo está presente em todos os cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*, sendo abordada de forma curricular no curso de Pedagogia e de maneira transversal e extracurricular nos demais cursos. No entanto, sua presença ainda é incipiente frente à realidade campesina da região imediata de Salinas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação inicial de Professores/as. Projeto Pedagógico do Curso.

SANTOS, Isaiás Teixeira dos. **Presence-absence of Rural Education in classroom-based degree courses at the Federal Institute of Education of Northern Minas Gerais (IFNMG) – Salinas Campus**. 2025. 167f. Dissertation (Master's Degree in Education). – State University of Southwest Bahia (UESB). Graduate Program in Education (PPGED), Vitória da Conquista, BA, 2025.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation is to analyze the presence of Rural Education in the undergraduate courses at IFNMG – Salinas *Campus*. To this end, the following specific objectives were defined: To analyze the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training and the Pedagogical Projects of the IFNMG – *Campus* Salinas undergraduate courses in order to identify the presence and/or absence of Rural Education in these documents; To verify whether the theoretical category of Rural Education is addressed by teachers and coordinators of undergraduate courses at IFNMG – Salinas *Campus* and how this process occurs during pedagogical practice; and To investigate with graduates of undergraduate courses at IFNMG – Salinas *Campus* whether the theoretical category of Rural Education was present or absent during their undergraduate studies. The theoretical framework underlying this study is based on Arroyo (2007, 2012), Caldart (2004, 2009, 2023), Marques (2016), Santos and Nunes (2020). The methodological basis adopted is Dialectical Historical Materialism (DHM), which uses the formation of categories to reflect the general and essential aspects of reality, its connections and relationships, considering the historical character of social being and work as a fundamental and determining element of human life. Notable theorists in this field include Cheptulin (2004), Kosik (1976), Marx (2011), Marx and Engels (1994), and Lukács (2018a, 2018b, 2023). The object of study is structured by the categories of form: universality-particularity-singularity. The content categories are: Rural Education as a counter-hegemonic instrument defended by rural social movements; the presence of Education in the classroom-based degree courses at IFNMG – Salinas *Campus*; and teacher training at IFNMG – Salinas *Campus*. These categories highlighted contradiction, mediation, and praxis, whose relationships and connections between them make up the category of totality. In general, Rural Education is present in all undergraduate courses at IFNMG – Salinas *Campus*, being addressed in the curriculum of the Pedagogy course and in a cross-cutting and extracurricular manner in the other courses. However, its presence is still incipient in relation to the rural reality of the immediate region of Salinas.

Keywords: Rural Education. Initial Teacher Training. Course Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades e área de atuação do IFNMG	14
Figura 2 – Fórmulas para o tamanho mínimo da amostra	60
Figura 3 – Categorias do MHD	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vagas anuais licenciaturas presenciais IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	15
Tabela 2 – População residente por situação do domicílio na área de atuação do IFNMG	16
Tabela 3 – População residente por situação do domicílio na região imediata Salinas	16
Tabela 4 – Divisão quantitativa de escolas e matrículas na área de atuação do IFNMG	18
Tabela 5 – Divisão quantitativa de escolas e matrículas na região imediata Salinas	19
Tabela 6 – Número de professores/as nas licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas no em atividade no semestre 2/2024	58
Tabela 7 – Tamanho amostral de docentes necessário para as entrevistas	61
Tabela 8 – Número de matrículas nas licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas 8º período semestre 2/2024	62
Tabela 9 – Resultados de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações.....	70
Tabela 10 – Resultados de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	72
Tabela 11 – Resultados de pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES	72
Tabela 12 – Número de universidades públicas com curso de Pedagogia com disciplinas relacionadas com Educação do Campo	76
Tabela 13 – Cursos de Pedagogia no Brasil	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regulamentações para a formação inicial e continuada de professores/as no Brasil	31
Quadro 2 – Legislações brasileiras que envolvem a temática da Educação do Campo.....	37
Quadro 3 – Projetos de licenciaturas e pós-graduações na área educacional vinculados ao PRONERA em projetos em andamento no período entre 2017 e 2023	45
Quadro 4 – Distribuição de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil em 2019	49
Quadro 5 – Publicações em periódicos da CAPES com relação direta ao tema pesquisado ..	73
Quadro 6 – Nomes das disciplinas dos cursos de Pedagogia relacionadas com Educação do Campo.....	75
Quadro 7 – Alteração PPCs das licenciaturas presenciais do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	80
Quadro 8 – Disciplinas por núcleo, prática e estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	99
Quadro 9 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Física	102
Quadro 10 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Física.....	103
Quadro 11 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Física	104
Quadro 12 – Disciplinas ofertadas à distância pelo IFNMG/Licenciatura em Matemática...	106
Quadro 13 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática	106
Quadro 14 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática	107
Quadro 15 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática	107
Quadro 16 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia..	109
Quadro 17 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.	109
Quadro 18 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia	111
Quadro 19 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Química.....	114
Quadro 20 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Química ...	115
Quadro 21 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Química ..	115
Quadro 22 – Formação acadêmica dos/as coordenadores/as das licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	116
Quadro 23 – Perfil dos professores/as que participaram das entrevistas	119
Quadro 24 – Relação de Trabalhos de Conclusão de Curso das licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas que abordaram Educação do Campo.....	124

Quadro 25 – Características gerais dos discentes entrevistados das licenciaturas do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	126
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação** – Base Nacional Comum Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CEAD** – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CP** – Conselho Pleno
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia
- EaD** – Educação a Distância
- EE** – Educação Especial
- EI** – Educação Infantil
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo
- FORMACAMPO** – Programa Formação de Professores do Campo
- GEPEMDECC** – Grupos de Estudo e Pesquisa em Movimentos Sociais, Educação do Campo e da Cidade
- GERM** – *Global Educational Reform Movement*
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFNMG** – Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais
- IFPA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PAR – Plano de Ações Articuladas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNFC – Programa Nacional de Crédito Fundiário

PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPGE – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação

PPGE_d – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGE_n – Programa de Pós-Graduação em Ensino

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação

RFECPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UESB – Universidade Estadual da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS	23
1.1. A realidade onde se assenta as políticas públicas educacionais	23
1.2. Aspectos Legais e contradições da Formação Superior de Professores/as no Brasil.....	29
1.3. Materialidade de origem e legislação da Educação do Campo no Brasil.....	35
1.4. Programas de formação de professores/as para a Educação do Campo	39
CAPÍTULO 2: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	53
2.1. Lócus da Pesquisa.....	55
2.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa	56
2.3. Participantes da Pesquisa e critérios de inclusão e exclusão	57
2.4. Cuidados éticos.....	64
2.5. Análise dos dados	66
CAPÍTULO 3: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA, PEDAGOGIA, QUÍMICA E MATEMÁTICA	68
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1. Presença-ausência da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os e apresentação dos Cursos de Licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	80
4.1.1. Apresentação da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	83
4.1.2. Apresentação da licenciatura em Física do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	85
4.1.3. Apresentação da licenciatura em Matemática do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	87
4.1.4. Apresentação da licenciatura em Pedagogia do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	89
4.1.5. Apresentação da licenciatura em Química do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	92
4.2. Presença-ausência da Educação do Campo nos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas.....	94
4.2.1. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – <i>Campus</i> Salinas	96

4.2.2. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Física do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	101
4.2.3. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Matemática do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	105
4.2.4. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	108
4.2.5. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Química do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	114
4.3. A Educação do Campo sob o ponto de vista dos/as coordenadores/as de cursos e professores/as das licenciaturas presenciais do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	116
4.4. A Educação do Campo sob a perspectiva dos discentes do 8º período turmas 2021/2024 dos cursos de licenciaturas presenciais do IFNMG – <i>Campus Salinas</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	150
APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLEs) ...	154

INTRODUÇÃO

Educação, de acordo com a nossa Carta Magna, é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Para discutir esse direito, inicia-se esta escrita com um fato histórico extraído de um texto de Benjamin Franklin (1706-1790), então presidente dos Estados Unidos da América. O texto descreve um período posterior à solenidade de assinatura de um tratado de paz entre os estados norte-americanos da Virgínia e Maryland com os indígenas das Seis Nações. Os governantes enviaram cartas aos nativos solicitando que mandassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes tribais responderam agradecendo e recusando. Eis o trecho que nos interessa:

*...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.
Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.
(...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência.
Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.
Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Brandão, 2013, p. 9).*

Para Brandão (2013), não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece – e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o/a professor/a não é o único praticante. Em realidades distintas, a educação existe de forma diversa: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas; em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, com classes, ou com diferentes tipos de conflito entre elas; em sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Há a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo ou entre os povos que se encontram.

Antes de discutir sobre “Educação do Campo”, faz-se necessário apresentar o conceito de “Educação Rural”. Esta foi pensada pelo estado ainda no século XIX, com o objetivo de levar o ensino às populações rurais, fundamentando-se apenas no aprendizado do ato de ler,

escrever e fazer contas. A Educação Rural é “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (Azevedo, 2007, p. 145). Segundo Mészáros (2008), a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista. Além disso, buscou gerar e produzir um quadro de valores morais que validassem os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta. Na década de 1930, com o processo de industrialização do país, a escola passou a ser planejada sobremaneira para o espaço urbano e aplicada na área rural (Simões; Torres, 2011).

Apesar do direito à educação ser tratado na nossa Constituição de forma generalista, existem, no território brasileiro, diferentes povos que demandam diferentes educações. Entre estes, destacam-se os povos do campo, das águas e das florestas. De acordo com o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), as populações do campo são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. As escolas do campo são aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquelas situadas em área urbana, desde que atendam predominantemente às populações do campo (Brasil, 2010).

Sendo assim, devido às especificidades das populações camponesas, as escolas do campo exigem a formação de professores/as do campo como forma de garantir a efetivação dessa educação. Entretanto, a história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não têm garantido os direitos nas específicas formas de viver, nas diferenças de gênero, classe, raça, etnia e território. O padrão societário, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem (Arroyo, 2007; 2012). Ainda de acordo com Arroyo (2007), em nome de formar um/uma professor/a único/a de educação, fundamentado/a em um sistema, currículos e materiais únicos, orientados por políticas, também únicas, os direitos coletivos, nas suas diferenças, continuam não garantidos. A Educação do Campo questiona a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. Portanto, a defesa da igualdade de direitos exige políticas focadas, afirmativas para coletivos específicos – neste caso, os povos do campo.

Povos esses que lutam por uma educação que considere a sua identidade, uma identidade que não está centrada na diferença, mas numa perspectiva de resistência de classe trabalhadora

que vive no campo. São sujeitos que possuem o direito a uma educação que atenda às particularidades dos seus modos de ser, que contemple a valorização da identidade camponesa, o modo de produção camponês e o desenvolvimento de todas as potencialidades culturais, emancipatórias e humanas, com respeito às águas, à terra, à floresta, à fauna, à flora, bem como o meio ambiente como um todo. Deste modo, “o que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social se recusa a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural” (Silva, 2022, p.101). Como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem a sociedade e as escolas? Em uma perspectiva crítica, é preciso contemplar a diferença como uma questão histórica e política. Não se trata, simplesmente, de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las (Silva, 2022). A imposição de um currículo hegemônico e urbano nas escolas do campo é uma ação desumana. Nossa época é marcada pela *desumanização* crescente, mas esse processo é mais nocivo sobre alguns do que outros. Essa desumanização tem a marca essencial da classe e avança com o aprofundamento da desigualdade social, alimentando-se da miséria e de suas causas (Caldart, 2023).

Em contrapartida à educação em prol do capitalismo urbanocêntrico, Caldart (2004) descreve que a educação dos camponeses seja no e do campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p.147). Ou seja, os povos do campo são sujeitos ativos em sua pedagogia, e sua participação na construção dos processos educativos é imprescindível. Sob o enfoque de uma educação camponesa do/no campo, buscaremos compreender a Educação do Campo na formação docente no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas, lócus de pesquisa deste estudo e parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFECPT).

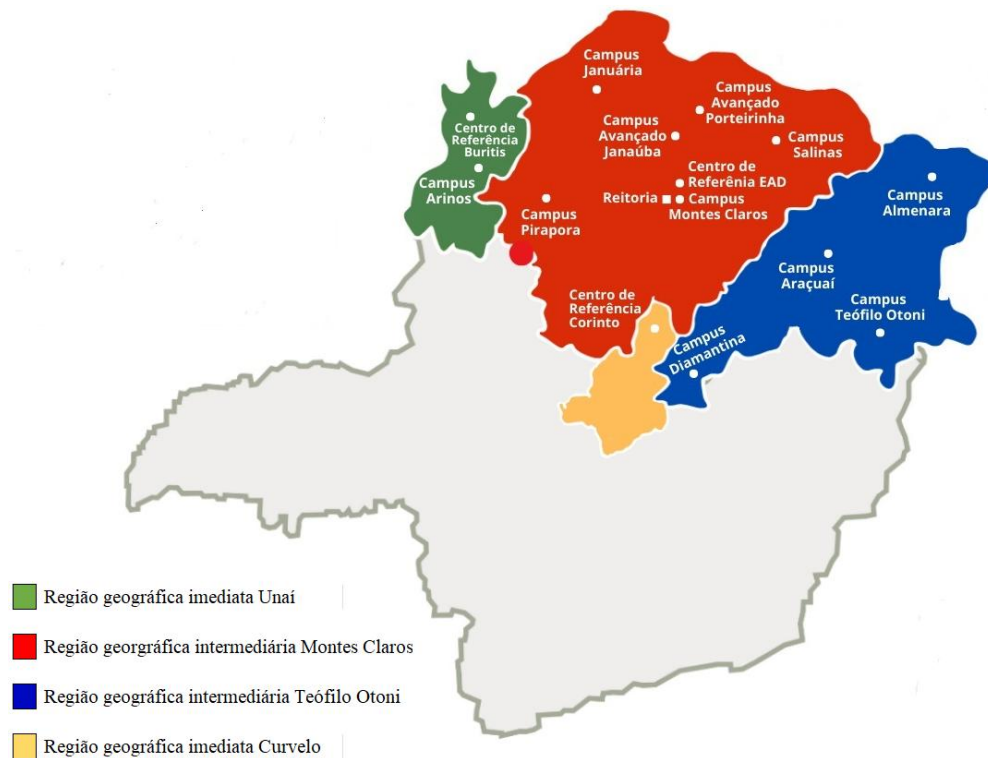
A RFECPT foi criada através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dentre eles o Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A RFECPT é composta por 38 IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois Centros Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II e 24 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais. Essas instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores do campo e da cidade (Brasil, 2008; 2012). A RFECPT teve seu marco histórico em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, que mais tarde deram origem aos CEFETs e às Escolas

Agrotécnicas Federais (Brasil, 1909). O IFNMG é formado pelos *Campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas, Teófilo Otoni, *Campus* avançado Janaúba, *Campus* avançado Porteirinha, três Centros de Referência de Educação a Distância (CEAD), 33 polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), 108 polos de oferta própria de Educação a Distância (EAD) e a Reitoria, sediada em Montes Claros, além disso, tem-se também o *campus* quilombo Minas Novas em fase de implementação (Figura 1).

Minas Gerais foi dividido geograficamente em 12 mesorregiões, subdivididas em 66 microrregiões (FJP, 1988; IBGE, 1990). Com o passar dos anos, essa divisão precisou ser revista. Em 2017, o IBGE realizou uma nova regionalização do Brasil, criando as regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias, com o objetivo de atualizar o quadro regional do país, produzido na década de 1980, e responder ao expressivo aumento da diferenciação interna do território brasileiro, como resultado das transformações econômicas, demográficas, políticas e ambientais ocorridas ao longo das últimas décadas. Essa revisão teve como propósito de oferecer elementos para uma compreensão atualizada da realidade territorial do país, além de servir como referência geográfica para o conhecimento detalhado sobre as divisões das diversas regiões que compõem o imenso território nacional (IBGE, 2017). Tanto a divisão territorial geográfica dos anos 1990 quanto a de 2017 coexistem no senso comum e nas pesquisas acadêmicas, mas optamos pela referência mais recente, com intuito de conferir maior atualidade ao presente estudo.

Ainda segundo o IBGE (2017), as regiões geográficas imediatas são contínuas de municípios que têm como principal referência um centro urbano local como base. Já as regiões intermediárias são agrupamentos de regiões imediatas articuladas pela influência de uma metrópole, capital regional ou centro urbano representativo. Minas Gerais possui 13 regiões intermediárias: Belo Horizonte, Montes Claros, Teófilo Otoni, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Barbacena, Varginha, Pouso Alegre, Uberaba, Uberlândia, Patos de Minas e Divinópolis que abrangem 70 regiões imediatas, nas quais estão distribuídos os 853 municípios do estado.

Figura 1 – Unidades e área de atuação do IFNMG



Fonte: IFNMG (2023), com adaptações feita pelo autor (2024).

De acordo com a Figura 1, os *Campi* do IFNMG estão localizados em regiões intermediárias Montes Claros e Teófilo Otoni, e nas regiões imediatas de Unai e Curvelo. A área de atuação da instituição abrange 194 municípios em 248.086,471 km², o que representa 42% de todo o território do estado de Minas Gerais (IFNMG, 2023).

O *Campus* Salinas iniciou suas atividades em 02 de setembro de 1953, como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas. Ao longo de seus 70 anos de história, recebeu diversas denominações e atribuições (IFNMG – *Campus* Salinas, 2011, online). A partir de 2008, passou a ser denominado de IFNMG – *Campus* Salinas, conforme a Lei n.º 11.892/2008. Além disso, de acordo com o Artigo 8º dessa legislação, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, os IFs devem, obrigatoriamente, garantir no mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissionais técnica de nível médio e, no mínimo, de 20% para cursos de licenciaturas, bem como, programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores/as para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que, apesar de o IFNMG contar com 11 unidades educativas de ensino presencial, apenas os *Campus Salinas* e *Campus Januária* ofertam cursos de licenciatura no formato presencial. Já na modalidade de Educação a Distância (EAD), são oferecidas vagas em licenciatura em Letras Libras, Pedagogia, Computação e Ciências Biológicas, em diversas cidades da área de abrangência da instituição. A Tabela 1 apresenta o número de vagas para licenciaturas presenciais disponibilizadas anualmente pelo IFNMG – *Campus Salinas* até o ano de 2024.

Tabela 1 – Vagas anuais licenciaturas presenciais IFNMG – *Campus Salinas*

Curso	Vagas (unidade)
Licenciatura em Biologia	40
Licenciatura em Física	40
Licenciatura em Matemática	40
Licenciatura em Pedagogia	35
Licenciatura em Química	40
Total	195

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O IFNMG – *Campus Salinas*, desde 2010, disponibiliza 160 vagas anuais no formato presencial para formação docente, distribuídas entre os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Além disso, em 14 de dezembro de 2017, foi implantado o curso de licenciatura em Pedagogia, com oferta de 35 vagas anuais e ingresso de discentes a partir do primeiro semestre de 2019, conforme dados da Tabela 1. Essas vagas são ocupadas por diferentes públicos, tanto de origem urbana quanto rural. No entanto, nos processos seletivos de 2024, com ingresso previsto para 2025, os núcleos de professores dos cursos de Física e Química optaram por não oferecer vagas, em razão do baixo número de matrículas nos anos anteriores.

Com relação à população campestre, dos 230.080.756 cidadãos brasileiros, pouco mais de 12,59% residem no campo, ou seja, 25.572.339 pessoas. Já em Minas Gerais, dos 20.539.989 mineiros, 2.418.095 pessoas são moradores da área rural (IBGE, 2023). No círculo de atuação do IFNMG, que abrange 194 municípios, a população residente por situação do domicílio está distribuída conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – População residente por situação do domicílio na área de atuação do IFNMG

	Quantidade Municípios	Total	População urbana	População rural
Região imediata Unaí	11	182.866	138.148	44.718
Região intermediária Montes Claros	86	1.607.627	1.210.351	397.276
Região intermediária Teófilo Otoni	86	1.136.803	815.339	321.464
Região imediata Curvelo	11	178.891	156.953	21.938
Total	194	3.106.187	2.320.791	785.396

Fonte: IBGE (2023).

De acordo com as informações da Tabela 2, a população domiciliada no campo, na área de atuação do IFNMG, soma 785.396 pessoas, o que representa aproximadamente 32,48 % da população campesina de Minas Gerais. Essas pessoas necessitam de uma educação voltada para suas especificidades e demandas. Já a Tabela 3 apresenta os dados do Censo Demográfico de 2022 referentes à região imediata Salinas, seção onde está localizado o *Campus* Salinas do IFNMG.

Tabela 3 – População residente por situação do domicílio na região imediata Salinas

Município	Total	População urbana	População rural
Berizal	4.201	3.359	842
Curral de Dentro	7.406	6.547	859
Fruta de Leite	4.647	2.447	2.200
Indaiabira	6.346	2.762	3.584
Ninheira	10.588	3.631	6.957
Novorizonte	4.571	3.091	1.480
Padre Carvalho	5.058	3.141	1.917
Rio Pardo de Minas	28.271	12.012	16.259
Rubelita	5.679	3.307	2.372
Salinas	40.178	33.787	6.391
Santa Cruz de Salinas	3.910	1.957	1.953
São João do Paraíso	23.910	14.993	8.917
Taiobeiras	33.050	28.730	4.320
Vargem Grande do Rio Pardo	4.633	2.711	1.922
Total	182.448	122.475	59.973

Fonte: IBGE (2023).

Conforme a Tabela 3, aproximadamente 60.000 pessoas residem em áreas rurais nos 14 municípios apresentados. Apesar de Salinas, Taiobeiras, Rio Pardo de Minas e São João do Paraíso apresentarem os maiores números absolutos de habitantes, são Ninheira, Rio Pardo de Minas e Indaiabira, que detêm os maiores percentuais de população localizada no campo, com

65,71%; 57,51%; e 56,48%, respectivamente. Esses municípios possuem mais pessoas domiciliadas no campo do que na cidade.

No que diz respeito ao número de escolas localizadas em áreas rurais, o Brasil possui 51.856 estabelecimentos, o que representa 29,50% do total de escolas no país. Esses estabelecimentos concentram 5.310.739 matrículas. Em Minas Gerais, são 2.959 escolas localizadas em áreas rurais, com 213.299 discentes matriculadas. Vale ressaltar que, no tocante às escolas do campo, esses números são apenas indicativos, uma vez que não refletem a integralmente a realidade. Isso ocorre porque não contabilizam as escolas da cidade que atendem aos alunos do campo e como já foi mencionado anteriormente, esse tipo de estabelecimento também é considerado escola do campo. Na Tabela 4, expõe a divisão quantitativa de escolas e matrículas na área de atuação do IFNMG.

Tabela 4 – Divisão quantitativa de escolas e matrículas na área de atuação do IFNMG

Região intermediária	Região imediata	Número de municípios	Total de escolas	Escolas urbanas	Número de escolas em áreas rurais	Total de matrículas	Matrículas urbanas	Matrículas em áreas rurais
Patos de Minas	Unaí	11	162	123	39	41.469	36.965	4.504
Montes Claros	Montes Claros	32	617	419	198	164.825	150.234	14.591
	Janaúba	11	223	123	100	49.453	40.136	9.317
	Salinas	14	197	106	91	37.430	30.104	7.326
	Januária	8	217	91	126	34.995	25.225	9.770
	Pirapora	7	134	109	25	30.701	29.820	881
	São Francisco	6	111	50	61	24.398	18.346	6.052
	Espinosa	8	119	61	58	19.691	16.232	3.459
Teófilo Otoni	Teófilo Otoni	27	532	310	222	100.812	85.657	15.155
	Capelinha	10	209	112	97	37.899	33.456	4.443
	Almenara	14	177	117	60	33.807	30.847	2.960
	Diamantina	13	156	102	54	29.089	26.754	2.335
	Araçuaí	8	149	60	89	19.702	15.998	3.704
	Pedra Azul	7	96	57	39	18.960	17.158	1.802
Belo Horizonte	Águas Formosas	7	58	42	16	11.053	9.343	1.710
	Curvelo	11	169	151	18	36.879	35.863	1.016
Total		194	3326	2033	1293	691.163	602.138	89.025

Fonte: INEP (2023).

De acordo com a Tabela 4, na área de atuação do IFNMG, existem 1.293 escolas localizadas em áreas rurais, o que representa 43,70% das escolas rurais de Minas Gerais. Esses estabelecimentos atendem 89.025 alunos que necessitam de uma educação voltada para suas necessidades. A região imediata de Araçuaí, composta por oito municípios, apresenta o maior percentual de escolas situadas no campo, com 89 estabelecimentos (59,73%). Em seguida, destaca-se a região imediata de Januária, também com oito municípios e 126 escolas campesinas (58,06%). A região imediata de Salinas ocupa a sexta posição, com 91 escolas (46,19%) distribuídas entre suas 14 cidades. Quanto ao número de matrículas em áreas rurais, a região imediata com maior percentagem é Januária (27,92%), seguida por São Francisco (24,81%) e Salinas (19,57%). Os dados referentes às escolas e matrícula da região imediata Salinas serão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Divisão quantitativa de escolas e matrículas na região imediata Salinas

Município	Total de escolas	Escolas urbanas	Número de escolas em áreas rurais	Total de matrículas	Matrículas urbanas	Matrículas em áreas rurais
Berizal	7	4	3	1034	780	254
Curral de Dentro	8	4	4	1838	1601	237
Fruta de Leite	5	3	2	1026	984	42
Indaiabira	13	6	7	1391	990	401
Ninheira	15	4	11	1755	1118	637
Novorizonte	10	3	7	978	557	421
Padre Carvalho	9	3	6	1103	727	376
Rio Pardo de Minas	25	11	14	5514	3800	1714
Rubelita	12	6	6	1172	1006	166
Salinas	39	30	9	8382	7347	1035
Santa Cruz de Salinas	9	2	7	812	519	293
São João do Paraíso	18	8	10	4131	2892	1239
Taiobeiras	21	17	4	7327	6913	414
Vargem Grande do Rio Pardo	6	5	1	967	870	97
Total	197	106	91	37.430	30.104	7.326

Fonte: INEP (2023).

Os dados da Tabela 5 descrevem 7.326 estudantes matriculados em 91 escolas localizadas no meio rural na região imediata de Salinas. O município Rio Pardo de Minas ocupa posição de destaque, com 14 escolas na área rural com 1.714 matrículas. Além disso, de acordo com Barbosa (2023), foi nesse município que ocorreram as primeiras mobilizações do movimento social campesino Geraizeros do Cerrado, que será discutido mais adiante.

Quanto ao uso do solo, essa região imediata tem como principal atividade econômica a agropecuária, com destaque para o plantio de eucaliptos destinados à produção de carvão. O padrão de “desenvolvimento” regional foi orientado pelos parâmetros delineados pela Revolução Verde¹, com foco no florestamento de eucalipto, o que contribuiu para a concentração de riqueza na região (Duarte, 2007). Paralelamente a essa realidade, desenvolveram-se processos de exclusão das comunidades geraizeiras, que vêm lutando para garantir seus direitos ao território, aos recursos naturais e aos meios de vida. Os gerais podem ser compreendidos como áreas de topos de serra, planaltos, encostas e vales dominados pelo cerrado. Essa definição é utilizada no norte de Minas pela população local, embora características semelhantes sejam encontradas em grande parte do estado de Minas Gerais e no oeste da Bahia. Destaca-se, contudo, uma porção menor da região, na qual o processo de identificação com os gerais, a ressignificação e a apropriação da identidade geraizeira têm ocorrido com maior vigor. Essa porção inclui a região imediata de Salinas, além dos municípios de Montezuma e Santo Antônio do Retiro (Magalhães e Amorin, 2016; Teixeira, 2017).

Essa região tem sido palco de diversos conflitos envolvendo comunidades tradicionais e a perspectiva de uso do solo, que emergiram a partir da década de 1970 com a introdução da monocultura do eucalipto e, mais recentemente, com a chegada de empresas para extração de minério de ferro. Por se tratar de uma área com significativa presença de terras devolutas, é comum a disputa das comunidades contra a grilagem de terras. Outros conflitos também têm sido associados à mineração, por vezes conjugados com as questões da monocultura, havendo, em alguns casos, a sobreposição de tensões (Magalhães e Amorin, 2015). No final dos anos 1990 e início do século XXI, diversos contratos em regime de comodato (empréstimo) de terras públicas, iniciados nos anos 1970, foram vencidos. (Bispo e Barbosa, 2021). As comunidades geraizeiras do Alto Rio Pardo intensificaram suas articulações e lutas pela retomada dos seus territórios transformados em monocultura de eucalipto. O acesso às terras, a recuperação da biodiversidade do cerrado e de suas águas são os fundamentos das lutas pela comunidade geraizeira (Barbosa, 2023).

Minha formação acadêmica é em Tecnologia em Produção de Cachaça (2005-2008), pelo IFNMG – *Campus* Salinas. Já iniciei outras graduações, como licenciatura/bacharelado em Educação Física (2003), licenciatura em Física (2019-2020) e Pedagogia (2023), mas todas foram interrompidas por diversos motivos: materiais, contexto pandêmico da Covid-19 e também pela má organização do tempo pessoal disponível. Em 2022, iniciei como aluno especial no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual da Bahia (UESB), onde cursei as disciplinas: Movimentos Sociais, Educação e Formação humana;

Educação do Campo e Popular como Política Pública e Pensamento Educacional Crítico Latino Americano, estando como aluno ouvinte. Sempre tive limitações diante dos conceitos e temas abordados, mas consegui avançar, pois os conteúdos abordados eram bem envolventes e esclarecedores sobre como o capital molda o nosso cotidiano. As discussões envolviam autores como Arlete Ramos dos Santos, Frederick Engels, Georg Lukács, István Mészáros, Karl Marx, Mônica Castagna Molina, Miguel Gonzales Arroyo, Tatyane Gomes Marques, Roseli Salette Caldart, entre outros.

Os discentes dessas disciplinas possuíam formação superior bastante diversificada: bacharéis de diferentes áreas, professores, psicólogos, advogados entre outras áreas. E eu, Tecnólogo em Produção de Cachaça, integrava esse grupo, embora a predominância fosse de licenciaturas. Durante as aulas, as discussões e abordagens sobre movimentos sociais e Educação do Campo frequentemente traziam relatos dos cursistas, que mencionavam não ter tido acesso a esse conteúdo durante a graduação, ou tê-lo vivenciado de forma incipiente. A partir disso, veio a curiosidade de pesquisar a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas. Desde 2008, sou servidor efetivo dessa instituição, ocupando o cargo de Técnico em Agropecuária. Apesar de não ser um professor, me considero um educador e, como militante da Educação do Campo, desejo que ela esteja presente no meu local de trabalho e ocupe esse espaço de saber. O fato de ter vivido minha infância e juventude no meio rural – ainda que em férias e feriados, – e de ter me formado no curso em Técnico em Agropecuária (1999-2001) na Escola Agrotécnica Federal de Salinas, atual IFNMG – *Campus* Salinas, também contribuiu para minha afinidade com a Educação do Campo.

É a partir dessa realidade que se questiona: Como se dá a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus* Salinas? Sendo assim, o objetivo geral deste estudo em tela foi analisar a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus* Salinas de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo; verificar se a categoria teórica Educação do Campo é trabalhada pelos Professores/as e Coordenadores/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas e como se dá este processo durante a prática pedagógica; e, investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação.

Como a análise dos dados evidenciou uma presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas, a escolha por essas categorias contraditórias compõe o título desta dissertação, revelando a dialética da construção da Educação do Campo na realidade brasileira e, especificamente, nos cursos de licenciatura que formam professores/as para atuarem em realidades com uma presença marcante de sujeitos do campo.

Esta dissertação, além da introdução e das considerações finais, está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 aborda a política pública de formação docente no Brasil e os contextos da Educação do Campo nas licenciaturas; o capítulo 2 trata da abordagem teórico-metodológica; o capítulo 3 descreve o estado do conhecimento sobre a Educação do Campo nas licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia, Química e Matemática, e por fim, o capítulo 4 apresenta os resultados e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS

Neste capítulo, discutem-se aspectos gerais das políticas públicas de formação de professores no país, bem como contextos específicos e conjunturais relacionados à concepção de formação docente voltada para a Educação do Campo.

1.1. A realidade onde se assenta as políticas públicas educacionais

De acordo com Pereira (1999), os cursos de licenciatura foram criados no Brasil nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 1930, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação de preparo de professores para a escola secundária. Esses cursos surgiram seguindo a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. No entanto, foi no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e com a criação da Lei de Diretrizes da Educação (LDBEN), n.º 9.394 de 1996, que as políticas públicas educacionais tomaram proporções mais significativas.

A educação é considerada, na CF de 1988, um direito social (Art. 6º), e garante a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206, inciso IV). União, estados e municípios têm o dever de ofertar esse direito a todos os cidadãos no local onde vivem.

A elaboração da LDBEN n.º 9394/1996, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, iniciou-se em um momento privilegiado, quando a sociedade civil passou a participar de mecanismos de funcionamento até então restritos à sociedade política. Durante a primeira fase de elaboração da LDBEN, entre dezembro de 1988 e dezembro 1990, houve grande efervescência democrática, consagrando agentes coletivos, procedentes da sociedade civil como coautores dessa legislação. No entanto, na segunda fase, entre fevereiro de 1991 e maio de 1993, ainda no Congresso Nacional, observou-se o retorno da velha forma de fazer política, quando a sociedade civil, denominada de publicistas e representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDBEN (FNDEP), foi cerceada em função do avanço da atuação de outros atores nesse processo, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM), chamados de privatistas, e também pelos confessionais, como a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), a Associação de Educação Católica no Brasil (AEC) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasi (CNBB) (Rocha, 1993 *apud* Peroni, 2003, p. 77 e 78). De acordo com Gohn (2017), o

FNDEP não teve vontade, nem força suficientes para contrapor-se às forças do capital, além disso, dentro do próprio fórum havia entidades como o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que continham também as universidades católicas, com seus interesses privatizantes.

De modo geral, as políticas públicas educacionais brasileiras se destacaram nos anos de 1990, em meio às formulações, implantações e parcerias estabelecidas entre o governo federal e os entes federados, que favoreceram não apenas a descentralização, mas também a privatização e a flexibilização da educação nacional. Essas diretrizes foram asseguradas por organismos internacionais voltados para os interesses da burguesia hegemônica, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O envolvimento entre os organismos e o sistema capitalista propiciou a doutrina neoliberal, que articula princípios como desregulamentação econômica, a intervenção mínima estatal, privatização, competitividade e a aquisição do lucro, entre outras evidências que ecoam na formulação de políticas públicas de cunho social, principalmente na educação (Santos *et. al.*, 2019). Segundo Santos e Nunes (2020), a constatação de que o processo formativo dos profissionais de educação ainda apresenta uma distorção entre o proposto e a realidade cotidiana demonstra que existe uma distância entre teoria e a prática, o que impede a concretização de uma educação voltada para as transformações sociais. Em vez disso, perpetua-se uma educação imaginária, que contribui para a legitimação do sistema capitalista.

O Banco Mundial (BM), organismo multilateral, criado em 1944 em *Bretton Woods*, nos Estados Unidos da América (EUA), por iniciativa de 45 países reunidos na Primeira Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, tinha como objetivo inicial à retomada econômica mundial e a reconstrução dos países devastados pelos conflitos que marcaram a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Atualmente, sua atuação envolve operações de crédito, financiamentos e investimentos para projetos de diversas áreas. O BM possui 189 países e funcionários de 170 nações (Guerra e Figueiredo, 2021). Além disso, o banco é composto por cinco instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Fomento (AIF), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência de Investimentos Multilaterais (MIGA), e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Cada uma dessas instituições possui seus próprios órgãos governamentais, acordos constituintes e países membros, sendo que o Brasil passou a integrar o BIRD em 1946, a AIF em 1963, a MIGA em 1993 e não integra a ICSID (Guerra e Figueiredo, 2021, Banco Mundial, 2025).

Fonseca (1998) afirma que o BM/BIRD atua no setor público brasileiro como agência financiadora na área de infraestrutura desde os anos 1940 e na metade da década de 1970, saúde e educação passaram a ser incluídas entre as pautas mais importantes de financiamento, e entre 1980 e 1995, foram quatro projetos executados com o Ministério de Educação. Para Silva (2002), o alinhamento no Brasil às políticas estratégicas educacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), iniciado nos anos 1990, constitui umas das condicionalidades dos empréstimos voltados os ajustes estruturais e setoriais, por meio do processo de renegociação da dívida externa e da abertura comercial.

O FMI também foi concebido na mesma conferência de criação do BM, e sua missão é assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro global, por intermédio da promoção da cooperação monetária internacional, da estabilidade cambial e do crescimento econômico, o Brasil é país-membro original desse fundo (Banco Central do Brasil, 2025).

No Brasil, as recomendações para avaliações do BM foram seguidas na elaboração e implantação da LDBEN n.º 9394/1996, onde consta no art. 9º item VI: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996; Soares 2020). Além disso, de acordo com Canan (2017), a LDBEN também mostra que há preocupação com a formação de professores, mas não com a qualidade dos cursos, o que pode ser observado no trecho:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei n.º 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei n.º 13.478, de 2017) (Brasil, 1996).

Segundo a publicação do BM, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2010)*, os novos direcionamentos da LDBEN e das políticas educacionais do país trouxeram resultados práticos: o Brasil teria registrado avanços em educação nos últimos 15 anos, tais como o aumento no número de anos de escolaridade, apesar de ainda serem muitos os desafios a superar para garantir o progresso do país. Já o relatório do BM, *Um ajuste justo:*

Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017), descreve que a educação brasileira é cara e ineficiente. O documento critica a obrigatoriedade constitucional de se gastar 25% das receitas tributárias municipais em educação e ainda o documento descreve críticas à política de salários dos professores no Brasil, alegando seu alto custo. Segundo o BM, isto contribui para que os municípios mais ricos “aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado”, (Banco Mundial, 2017, p. 121).

Em síntese, as recomendações do Banco Mundial (2017) para melhorar a eficiência da educação brasileira são: permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes (aumentando o número de alunos por sala); não repor os professores que se aposentarem; limitar a contratação de novos professores concursados cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais; a nomeação dos diretores escolares deve ocorrer apenas com base em seu desempenho e experiência; pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (desempenho este medido através das provas padronizadas de nível internacional); contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação; novas leis federais, estaduais e municipais para permitir parcerias público-privadas no ensino básico.

Essa proposta pelo Banco Mundial deve ser questionada, pois demonstra o predomínio de um caráter estritamente econômico. Em nenhum momento o Banco associa a eficiência da educação à formação do cidadão crítico, atuante, transformador da sociedade e da própria condição, excluindo o caráter social da educação e deixando claro qual o resultado quando um banco propõe diretrizes à área.

Outro organismo do sistema capitalista global que interfere significativamente nas políticas públicas educacionais brasileiras é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o fim da Segunda Guerra Mundial, os EUA despontaram como a maior potência econômica e militar mundial, a fim de suprir as necessidades durante os conflitos na Europa, a produção bélica da indústria estadunidense saiu de 2% do produto total em 1939 para 40% em 1943. No mesmo caminho, a produção de materiais não bélicos também aumentou significativamente, pois a indústria nos EUA não foi destruída como a europeia, essa expansão industrial não bélica cresceu em mais de 15% ao ano no período de 1940 a 1944 (Kennedy, 1989).

Ainda segundo Kennedy (1989), devido à grande depressão de 1929 e recessão econômica que atingiu o capitalismo na década seguinte, o setor privado de exportação

estadunidense preocupado com esse cenário de produção crescente fosse seriamente afetado por uma depressão pós segunda guerra nos países europeus e pelo declínio dos gastos governamentais dos EUA, propuseram uma estratégia de defesa do livre comércio, entre estadunidense e europeus, o que resultou na elaboração de uma série de acordos como o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e de acordos como os organismos FMI e BIRD entre 1942 e 1946, promovendo o estabelecimento de uma nova ordem mundial benéfica às necessidades do capitalismo ocidental, garantindo o soerguimento das economias europeias e, é claro, o domínio do dos EUA sobre o velho continente.

Como os europeus desejavam obter alguns dos recursos disponíveis para a reconstrução e desenvolvimento sob esse novo regime econômico viram-se obrigados a aceitar as exigências norte-americanas de livre conversibilidade das moedas e da livre concorrência, diante dessa realidade, os russos se afastaram quando perceberam sua incompatibilidade com os controles socialistas. Visando a necessidade de recuperar os países parceiros para padrões econômicos mais estáveis e afastar a influência da União Soviética, ao menos na parte ocidental do continente europeu, os EUA criaram um plano de recuperação econômica conhecido como Plano Marshall, lançado em 05 de junho de 1947, que resultou numa recuperação da economia europeia em ritmo acelerado devido ao comércio cada vez mais intenso e livre de barreiras com os Estados Unidos (Kennedy, 1989; Pinto, 2000).

A fim de dar seguimento e divisão do montante ofertado pelos EUA e Canadá através do Plano Marshall, 18 países europeus (Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, República Federal da Alemanha, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia), EUA e Canadá, reuniram-se em 16 de abril de 1948 em Paris e criaram a Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE). Em 1960, a OECE foi transformada na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a adesão foi estendida a países não europeus (Pinto, 2000).

A partir da década de 1960, o Banco Mundial e a OCDE se tornaram grandes financiadores da educação no mundo, trazendo, com isso, mudanças ideológicas no conceito e nos objetivos desta. Além disso, passaram a emitir diversas recomendações de reformas e ações para os países parceiros, que, muitas vezes, vão de encontro às ideias humanistas de educação, incluindo aquelas difundidas pela Educação do Campo.

O Brasil não integra a OCDE, porém faz parte de uma estratégia por ela denominada, *enhanced engagement*, traduzindo, envolvimento ampliado, que estabelece um vínculo com países emergentes, nesse caso Rússia, Índia, China, África do Sul, Indonésia e Brasil, que ainda não passaram pelo protocolo de associação já que o processo de adesão é complexo e pode ser

demorado, pois envolve uma série de exames que visam avaliar a capacidade de um país para cumprir as normas da OCDE em muitas áreas. O Brasil participa das reuniões da OCDE desde 1996, quando aderiu ao Comitê do Aço. Em 2007, o Brasil foi convidado e aderiu ao Programa de Engajamento Ampliado e, em 2012, foi elevado a Parceiro Chave, juntamente com China, Índia, Indonésia e África do Sul. Em 2015, o Brasil assinou acordo de cooperação com a OCDE, instituindo um plano de trabalho para aproximação com a instituição, em meados de 2017, o Brasil se tornou o primeiro parceiro chave a formalmente solicitar a acessão a membro pleno da OCDE e em 2022 o Brasil recebeu o convite da OCDE para iniciar o processo de acessão. Além do Brasil, a OCDE formalizou o mesmo convite a outros cinco países: Argentina, Peru, Romênia, Bulgária e Croácia (Banco Central do Brasil, 2025).

Um dos acordos de maior destaque entre Brasil e OCDE no campo educacional está na avaliação de desempenho em larga escala. Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A instituição responsável pela implementação do PISA no Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação, responsável também pela organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional. O PISA avalia três domínios: leitura, matemática e ciências. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global (INEP, 2025).

O PISA trabalha com comparação, países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos têm o mesmo tratamento e a mesma prova, embora haja um questionário que coleta informações, no qual é possível relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. E apesar de se apoiar neste questionário para justificar a aplicação da mesma prova para países tão diferentes econômica, social e culturalmente, ao final do processo a OCDE ignora as desigualdades e estabelece um ranking geral baseado nas notas alcançadas. Segundo a OCDE, as escolas participantes de cada país são escolhidas através de critérios específicos, os quais representem todos os estudantes na faixa etária dos 15 anos de toda uma nação. O órgão não estabelece quais seriam esses critérios específicos, mas pode-se imaginar, com facilidade, que uma prova aplicada em escala global tende a generalizações, desconsiderando a realidade nacional, regional e local do aluno (Soares, 2020).

Uma das estratégias do capital são as privatizações dos e nos bens públicos. Na educação a privatização ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também através de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o conteúdo da educação pública e mesmo a sua execução. Tais ações alinham-se especialmente às políticas de instituições como OCDE, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações internacionais, entre outras ações, para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar (Peroni e Scheibe, 2017).

O BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento citado acima, é uma organização financeira internacional com sede na cidade de *Washington*, EUA, criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe.

Portanto, a expansão da onda neoliberal na América Latina a partir dos anos 1990, teve como uma de suas características a influência de organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE nas políticas econômicas dos países. Para estas organizações, lideradas por países credores e altamente industrializados, é interessante um discurso desenvolvimentista baseado em cortes de gastos públicos, empréstimos financeiros e parcerias público-privadas, que permita a expansão dos investimentos internacionais.

No Brasil, é possível perceber essa tendência nos relatórios do Banco Mundial e do PISA/OCDE. Estes documentos questionam os elevados gastos do país na área de educação, que não revertem em bons resultados nas avaliações externas (PISA). Porém, a realidade descreve o aumento de investimentos na educação na forma de compra de material didático, compra de sistema de provas e contratação de empresas de consultoria, favorecendo a iniciativa privada. Ou seja, a escola pública continua sem recursos, o professor continua com salários baixíssimos e com formação precária e o aluno continua tendo uma educação de baixa qualidade, enquanto as camadas sociais com maior poder aquisitivo pagam por uma educação melhor, demonstrando o tratamento da educação como mercadoria.

1.2. Aspectos Legais e contradições da Formação Superior de Professores/as no Brasil

A formação superior de docentes no Brasil é regida por uma série de leis, decretos, resoluções, portarias e pareceres. Como a política pública educacional é território de disputas, constantes, os marcos legais vão sofrendo diversas alterações ao longo do tempo. Além de legislações generalistas, cada licenciatura possui normas regulamentares específicas, vinculadas tanto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselhos Profissionais específicos, quanto também a normas regulamentares internas vinculadas às instituições que oferecem esses cursos.

A educação é tratada na CF de 1988 no Capítulo III, Seção I, entre os Artigos 205 e 214. Na LDBEN n.º 9394 de 1996, os profissionais da educação são regulamentados no Título VI, entre os Artigos 61 e 67. Posterior à LDBEN, o Decreto n.º 6.755 de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, substituído em 2016 pelo Decreto n.º 8.752, o qual instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A finalidade foi de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. De acordo com Decreto n.º 8.752/2016, o planejamento estratégico nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.

A Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n.º 158/2017, dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES, 2017). No Quadro 1 estão descritas demais legislações para formação inicial e continuada de professores/as. As resoluções e pareceres foram alocados em sequência cronológica conforme a data de publicação.

Quadro 1 – Regulamentações para a formação inicial e continuada de professores/as no Brasil

Resoluções / Parecer	Descrição
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de março de 2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
Resolução CNE/CP n.º 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP n.º 3, de 16 de novembro de 2022	Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).
Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
Parecer CNE/CES n.º 451/2024, aprovado em 4 de julho de 2024	Reexame do Parecer CNE/CES n.º 413, de 11 de maio de 2023, que tratou da consulta sobre direitos associados ao diploma do curso de Formação Pedagógica para Portadores de Ensino Superior – Pedagogia.

Fonte: MEC (2025b, com adaptações feitas pelo autor).

De maneira geral, na formação inicial em nível superior de professores/as (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), a Educação do Campo aparece de forma institucionalizada e mais consistente através da Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n.º 2, de 1º de julho de 2015. Em seu artigo 2º, essa resolução descreve:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 3).

E em seu Artigo 3º, afirma:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 4).

Retomando a Resolução n.º CNE/CP 2/2015, conforme o Artigo 22, os cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento na época, deveriam se adaptar a mesma Resolução no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação. E, em 2017, o prazo de adaptação foi alterado para três anos (Brasil, 2017). E em 2019, o prazo de adaptação foi alterado novamente e ficou da seguinte forma: os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de dois anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2019a).

No mesmo ano, 2019, uma nova Resolução foi publicada. A n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e define novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta Resolução entrou em vigor na data de sua publicação, e revogou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.

Para Santos e Santos (2024), um dos principais eventos recentes que direcionaram as políticas educacionais brasileiras para a educação básica foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, em *Jomtien* (1990), evento patrocinado e financiado por quatro organismos internacionais: a Unesco; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o BM. Durante a conferência, foram concebidas as estratégias neoliberais em escala transnacional para a educação e sua diversidade, englobando todas as modalidades de ensino, com propostas curriculares e de ações concretas para serem implementadas nos países signatários. No que corresponde à formação docente, no Brasil, esta está se materializando por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, e da BNC-Formação de professores instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, cujos fundamentos são direcionados pelo Movimento Global de Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement – GERM*) que enfatiza a necessidade de currículos prescritos para atingir objetivos de aprendizagem predeterminados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a adoção de altos níveis de responsabilização (*accountability*) e testes padronizados.

Por fim, em 2024, a formação inicial de professores no Brasil é regida pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Em seu artigo 2º, essa resolução descreve:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2024, p. 2).

Sendo assim, a Educação do Campo é (ou deveria ser) uma modalidade obrigatória na formação inicial de profissionais de magistério. Essa formação deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos dessa área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica. Os/as acadêmicos/as regularmente matriculados no 8º período das licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus* Salinas, no

segundo semestre de 2024, os quais iniciaram o curso em 2021, já ingressaram na formação superior no período em que a Educação do Campo já deveria ser realidade no contexto acadêmico. Nessa perspectiva, reafirma-se que o primeiro objetivo específico deste estudo, foi pesquisar a presença-ausência da Educação do Campo nas DCNs para a formação inicial de professores/as, bem como, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas, em especial, nos PPCs vigentes para as turmas de licenciaturas 2021/2024, uma vez que, no site da instituição consta mais de um PPC por curso, pois estes documentos foram sendo atualizados ao longo do tempo e há discentes que cursam as essas graduações sob diferentes orientações regimentais.

1.3. Materialidade de origem e legislação da Educação do Campo no Brasil

O movimento da Educação do Campo tem suas raízes históricas nos anos 1960, quando diversas organizações camponesas contribuíram para alargar os conceitos de educação de forma contra-hegemônica frente à educação rural, a qual possui caráter urbanocêntrico, dualista, imposta pelo estado capitalista, cujo o objetivo é manter o modelo político de desenvolvimento econômico de produção do agronegócio no campo brasileiro, o qual possui sua fundamentação nos interesses das classes dominantes. Reprimidas no período da Ditadura Militar (1964-1985), as sementes das iniciativas da Educação do Campo vão eclodir em outros contextos, tais como: a fundação das Escolas Famílias Agrícolas, iniciadas em 1969 e expandidas durante as décadas seguintes; com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em 1984, e suas escolas de acampamento, assentamento e a Escola Itinerante; e, as diferentes organizações camponesas surgidas no contexto dos anos 1980 e 1990 (Henriques *et. al.*, 2007; Moura *et. al.*, 2023).

Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais do campo, sobretudo, o MST. Os movimentos não apoiam uma função genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem, o retrocesso da proposta do ruralismo pedagógico, mas lutam pela superação da escola rural e do professor rural ao politizarem a Educação do Campo em um outro projeto de campo (Arroyo, 2012; Caldart, 2009)

A Educação do Campo se consolida como categoria teórica durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, na Universidade de Brasília (UnB), momento que contou com a participação de vários movimentos sociais do campo, além de pesquisadores, intelectuais orgânicos, Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), dentre

outros. E, também, durante a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” realizada em Luziânia – Goiás em julho de 1998, onde criaram a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais, universidades e poder público (Arroyo *et. al.*, 2004; Santos e Nunes, 2020). Contudo a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, as reivindicações de uma educação voltada para as necessidades dos povos do campo se transformaram em política pública a partir de abril de 2002, tendo marco legal inicial, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002; Santos e Nunes, 2020).

Pressionado por camadas populares, o Estado reconheceu a necessidade de políticas públicas educacionais em prol dos povos do campo. Sendo assim, no início dos anos 2000, a Educação do Campo passou a se configurar como bandeira de luta dos movimentos sociais do campo; como categoria teórica, discutida e estudada na academia, sobretudo, nos grupos de pesquisa em educação; e como política pública de Estado, já com os primeiros aportes legais. Desde então, todas essas Educações do Campo caminham lado a lado, sem perder a sua essência, mas assumindo diferentes aspectos conforme o contexto discutido. No Quadro 2, apresenta-se a descrição cronológica das principais legislações que envolvem a temática da Educação do Campo no Brasil.

Quadro 2 – Legislações brasileiras que envolvem a temática da Educação do Campo

Portaria MEPP n.º 10, de 16 de abril de 1998	Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.
Portaria INCRA n.º 837, de 30 de agosto de 2001	Incorpora o PRONERA ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e reedita o seu Manual de Operações.
Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Portaria INCRA n.º 282, de 16 de abril de 2004	Aprova o novo Manual de Operações do PRONERA.
Decreto n.º 5.159, de julho de 2004 (Revogado por uma sequência de sete decretos até a vigência do Decreto n.º 11.691, de 05 de setembro de 2023)	Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro 2009 (Revogado pelo Decreto n.º 8.752 de 2016)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA.
Portaria INCRA n.º 238, de 31 de maio de 2011	Aprova o Manual de Operações do PRONERA, que será publicado na íntegra no Boletim de Serviço interno da autarquia.
Portaria MEC n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e define suas diretrizes gerais.
Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Portaria INCRA n.º 19, de 15 de janeiro de 2016	Aprova o novo Manual de Operações PRONERA.
Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria MEC n.º 391, de 10 de maio de 2016	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Resolução CNE/CP n.º 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
Decreto n.º 11.691, de 05 de setembro de 2023	Recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade.
Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: MEC (2025a, com adaptações feitas pelo autor).

De acordo com o Quadro 2, a formação de professores/as do campo é mencionada pela primeira vez na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, em seus artigos 2º, 12º, 13º, e 15º. No entanto, é na Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação Básica do Campo, que a descrição sobre a formação de educadores/as do campo passa a assumir um caráter mais específico:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, art. 7º, § 2º, 2008).

O Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, reafirma a importância da formação específica dos professores/as do campo:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, art. 1º, § 4º, 2010).

Já a formação docente para a Educação do Campo, presente nas Resoluções CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019; e CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, foi discutida no item 1.1 deste capítulo. Por sua vez, os programas específicos voltados à formação de professores/as do campo: PRONERA, PRONACAMPO, mencionados no Quadro 2, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo serão problematizados no próximo tópico.

1.4. Programas de formação de professores/as para a Educação do Campo

Pensar na formação docente para os povos do campo sobre a lógica das questões fundiárias brasileiras, agroecologia, soberania alimentar, movimentos sociais do campo e consciência de classe alinhadas à construção emancipatória e omnilateral de discentes camponeses é algo muito complexo. Reunir todos esses aspectos articulados numa modalidade de graduação, cujo o objetivo é formar um perfil de educador/a vinculado às lutas do povos camponeses e capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere a escola do campo que acolhe seus educandos envolveu e envolve esforços coletivos muitos significativos diante da máquina perversa do capital representada no campo pelo agronegócio, onde se

encontram as grandes extensões de terra, monoculturas, uso intensivo e indiscriminados de agrotóxicos e fertilizantes químicos, transgênicos, desmatamentos, queimadas, assoreamentos de córregos, rios e lagos, além de produção de commodities do mercado financeiro e não de alimentos.

Em meados de novembro de 2022, a Organização das Nações Unidas (ONU) comunica ao planeta que a população de humanos chegou à marca de 8 bilhões de pessoas, a instituição ainda ressaltou que o número de habitantes no globo chegará a 9 bilhões em 2037. O secretário-geral da ONU, António Guterres, aponta a existência de bilhões de pessoas em dificuldades, centenas de milhões enfrentando fome e números recordes de habitantes do planeta fugindo de casa em busca de ajuda, além de questões como: dívidas, dificuldades, guerras e desastres climáticos. Na Terra, o número de pessoas que sofrem com insegurança alimentar severa chegou a 2,3 bilhões em 2021, o que representa quase 30% da população mundial, isso demonstra um grande retrocesso nos esforços para eliminar a fome e a desnutrição. No Brasil, essa realidade não é diferente, no período entre 2019 e 2021; 61,3 milhões (cerca de 3 em cada 10 habitantes) convivem com algum tipo de insegurança alimentar, sendo que 15,4 milhões se encontravam em insegurança alimentar grave, passando fome. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Programa Mundial de Alimentos (PMA), o Fundo de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo para a Infância (UNICEF) cobram uma iminente revisão das ajudas atuais para encarar essa situação catastrófica. (ONU, 2022).

Diante da exposição dos números sobre o rápido crescimento demográfico humano no planeta, temas como a produção de alimentos e sustentabilidade ambiental dividem opiniões. Segundo o relatório *World Food and Agriculture* de 2021 da (FAO), a posição de maior produtor de alimentos do mundo é ocupada pelos chineses. Já o Brasil é o terceiro maior produtor de alimentos do mundo. Mas como um país que ocupa essa posição de destaque convive com algo tão controverso, que é a insegurança alimentar de 30% de sua população? (FAO, 2022).

Outro aspecto que preocupa a vida no planeta é o desmatamento e, conseqüentemente, uma ameaça sistêmica que é o aquecimento global. No Brasil, a retirada da cobertura vegetal começou com a chegada dos portugueses em 1500, os quais exploravam o pau-brasil para venda na Europa. Contudo, com a Revolução Industrial do século XVIII, o desmatamento mundial alcançou uma aceleração sem precedentes. O Brasil, assim como outros países tropicais, sofre com elevadas taxas de desmatamento. Entre as causas do desmatamento, destaca-se a agropecuária (Rivero *et. al.*, 2009; Vieira *et. al.*, 2018).

Em contrapartida, a agricultura familiar camponesa desempenha um papel importante na produção de alimentos para o consumo interno e defende práticas agroecológicas. A luta camponesa pela terra por meio dos movimentos sociais do campo desencadeou a construção teórica, política e ideológica de um modelo de educação fundado em princípios e práticas sustentáveis de produção e organização social.

O Brasil possui uma formação fundiária bastante peculiar, marcada pela predominância do latifúndio, ou seja, grandes propriedades de terra pertencentes a uma ou poucas pessoas. A origem dessa característica pode estar relacionada ao regime de sesmarias, trazido por Portugal e aplicado no Brasil durante o período da colonização. Esse regime foi um dos mecanismos utilizados para controlar as terras conquistadas, favorecendo a concentração fundiária e a perpetuação de desigualdades no acesso à terra.

O regime das sesmarias estava regulado pelas ordenações do reino de Portugal, desde as Ordenações Afonsianas de 1446 até as Ordenações Filipinas, de 1603. As sesmarias foram instituídas naquele país para estimular a ocupação de terras que ainda não haviam sido cultivadas, isso porque o país enfrentava uma crise de abastecimento (Silva, 1997). No Brasil, este sistema começou a ser utilizado em 1530, no entanto, a delimitação territorial da colônia era 76 vezes maior que a metrópole e isso trouxe complicações para os portugueses, mas mesmo diante dessa realidade totalmente diferente, o regime de sesmarias foi aplicado no Brasil durante três séculos, ainda que não houvesse terras abandonadas, uma vez que, as terras aqui eram ocupadas por povos indígenas que tinham outras formas de uso e ocupação do território (Souza Filho, 2021).

Entre a extinção do regime de sesmarias e a criação da Lei de Terras em 1850, houve um lapso legislativo de 28 anos, conhecido como o regime das posses, ou do apossamento. Esse regime serviu para aumentar a concentração de terras com base na pistolagem, ou seja, a lei do mais forte. Mesmo com a dita abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), as relações sociais no campo continuaram da mesma forma, pois aí já havia se formado uma oligarquia agrária, e a concentração de terras se mantinha nas mãos dessa oligarquia (Martins, 2010). E nos séculos seguintes a questão fundiária no Brasil permanece sem alterações significativas, com a manutenção das classes sociais do campo originadas pelo sistema de sesmarias.

Desde sua fundação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) se contrapõe ao que hoje concebemos como agronegócio, uma das bandeiras contra-hegemônicas do movimento é a educação que passa pela formação de educadores/as e de professores/as.

Ao final do ano de 1994, o Setor de Educação do MST começou a discutir a necessidade de organizar um curso de nível superior na área educacional, e de 1995 a 1997, o Setor de Educação do MST passou a realizar audiências e reuniões com diversas universidades federais, estaduais e comunitárias, especialmente do centro-sul do país. Depois de todo esse processo, em janeiro de 1998, inicia a primeira turma de Pedagogia, resultado da parceria entre o MST, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com apoio financeiro do INCRA. E paralelo a todo esse contexto surge o PRONERA (Marques, 2010).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), é fruto das discussões do I ENERA em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização dos povos do campo. Ele nasce junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) através da Portaria MEPF n.º 10, de 16 de abril de 1998 e em 2001 é incorporado ao INCRA pela Portaria INCRA n.º 837, de 30 de agosto de 2001. Para Hage (2011), com essa mudança, o Programa passou a depender do apoio das instâncias mais elevadas e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário, sendo assim, com a nova posição hierárquica, o PRONERA passou a ter o apoio do estado, entretanto, a participação dos movimentos sociais e das universidades foi enfraquecida. De acordo Santos e Carvalho (2019), o modelo de gestão do Programa é tripartite e envolve a participação do Governo Federal, por intermédio do INCRA, das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, sem fins lucrativos, dos movimentos sociais e sindicais vinculados ao campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG).

Entre 1998 e 2016, o Manual de Operações do PRONERA passou por quatro alterações, de acordo com a versão mais recente deste documento, o Programa tem como objetivo geral: Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (Brasil, 2016, p. 18).

Ainda de acordo com Brasil (2016), os objetivos específicos do PRONERA são: garantir o acesso a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária; garantir o acesso a escolaridade e a formação de educadores/as para atuar na promoção da educação fundamental nas áreas de reforma agrária; garantir o acesso a formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores/as de jovens e adultos, e do ensino fundamental

e médio nas áreas de reforma agrária; garantir o acesso a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento nas áreas de reforma agrária; garantir o acesso aos cursos de especialização, residência agrária e pós-graduação *stricto sensu*/mestrado nas áreas de reforma agrária; viabilizar a organização, produção e edição dos materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; apoiar, promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

Conforme o Art. 13 do Decreto n.º 7.352/2010, os beneficiários do PRONERA são a população jovem e adulta das famílias beneficiárias das áreas de reforma agrárias criadas ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), de que trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008. Entre 1998 e 2024, o PRONERA já escolarizou 192.764 pessoas em 545 cursos em diferentes níveis de ensino: alfabetização, educação básica, educação de jovens e adultos, educação superior e pós-graduação (INCRA, 2025). Dentre os cursos do PRONERA com foco na formação docente, destacaremos aqui licenciatura em Pedagogia da Terra, que é o grande precursor das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC).

De acordo com Marques (2010), ao pesquisar a história de criação do nome “*Pedagogia da Terra*” é possível afirmar que o mesmo não tinha uma intencionalidade prévia. Apareceu inicialmente como título de um jornal que a primeira turma decidiu fazer. Para Caldart (2002), o batismo foi uma espécie de intuição política e pedagógica da turma sobre uma diferenciação que precisava ser destacada e uma raiz que não devia ser abandonada, especialmente diante da insistência com que a Universidade os tratava, chamando-os de acadêmicos. “Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui” (Caldart, 2002, p. 83-84 *apud* Marques, 2010, p. 68).

Pensar em Pedagogia da Terra, é pensar na lógica da terra, na lógica do Campo, e, sobretudo a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu modo de vida. Um curso voltado para uma perspectiva da educação intercultural, com enfoque nas realidades e desafios enfrentados pelas comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

Leal (2023), em pesquisa de mestrado intitulada: *Egressos e Egressas dos Cursos Superiores do PRONERA/UNEB: Contribuições da Formação para a Educação do Campo*, realizou entrevistas semiestruturadas com dez egressos/as dos cursos superiores do PRONERA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): Pedagogia da Terra (Bom Jesus da Lapa/*Campus*

XVII), Pedagogia da Terra (Teixeira de Freitas/*Campus X*), Letras, Engenharia Agrônômica e Direito. De acordo com Leal (2013), a análise das entrevistas permitiu perceber que os egressos/as dos cursos superiores do PRONERA/UNEB têm utilizado os conhecimentos adquiridos em seus processos formativos e das suas atuações profissionais para contribuir, cada uma dentro das suas possibilidades e áreas de atuação para o projeto de Educação do Campo, o PRONERA se consolida desta maneira, enquanto uma importante política pioneira de Educação do Campo.

Conforme dados do INCRA (2024), entre 2017 e 2023, foram dez cursos de licenciaturas e pós-graduações na área educacional vinculados ao PRONERA. O Quadro 3 sintetiza as informações sobre os cursos ofertados.

Quadro 3 – Projetos de licenciaturas e pós-graduações na área educacional vinculados ao PRONERA em projetos em andamento no período entre 2017 e 2023

Jurisprudência do Incra	Instituição de Ensino	Curso	Meta inicial (n.º de estudantes)	Mês/ano de celebração do projeto
Oeste do Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – <i>Campus Óbidos</i>	Licenciatura em Pedagogia	50	Dez./23
Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – <i>Campus João Câmara</i>	Licenciatura em Geografia	60	Dez./17
Pernambuco	Universidade Pernambuco (UPE) – <i>Campus Nazaré da Mata</i>	Licenciatura em Geografia	60	Jan./18
Paraná	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – <i>Campus Guarapuava</i>	Licenciatura em Pedagogia	50	Jan./18
Rio Grande do Sul	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) – Viamão	Licenciatura em História – T2	50	Dez./18
Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – <i>Campus João Câmara</i>	Especialização em Educação Ambiental e Geografia	40	Dez./23
Pernambuco	Universidade Pernambuco (UPE) – <i>Campus Nazaré da Mata</i>	Especialização em Gestão e Práticas em Educação do Campo	60	Jan./18
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – <i>Campus São Carlos</i>	Especialização em Educação do Campo – T2	50	Dez./18
São Paulo	Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – <i>Campus São José dos Campos</i>	Especialização em Trabalho Associado e Educação	60	Dez./23
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – <i>Campus Florianópolis</i>	Especialização em Educação e Infância nos Movimentos Sociais do Campo	60	Dez./23

Fonte: INCRA (2024).

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 3, os projetos em andamento celebrados entre o PRONERA e IES entre 2017 e 2023, tinham como meta inicial 270 para a formação inicial de professores/as e 270 vagas em cursos de pós-graduação voltados para a educação. Não é possível afirmar se todas as vagas foram preenchidas e/ou se chegou à disponibilização de um número maior de oportunidades para os estudantes que se interessaram, sendo assim, precisa-se de pesquisas específicas juntos as essas IES para se ter a informação sobre esses aspectos.

O PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação do Campo, lançado em 2011 por meio da Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013, tem como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o PRONACAMPO é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2013, p. 04).

O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. O segundo eixo faz referência a formação inicial e continuada dos professores/as em exercício na educação do campo e quilombola. Tal formação é desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Brasil, 2013).

Já o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), trata-se de um instrumento que ampara a implementação de cursos regulares de LEDOC nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, com foco, especificamente, na formação de professores/as para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. Sob a perspectiva dos movimentos sociais do campo e do movimento Por uma Educação do Campo, essa política pública nasce das proposições da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004. A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas com fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais camponesas (Molina e Hage, 2015).

A proposta específica do PROCAMPO começou a ser construída no Ministério da Educação (MEC) em 2005, através de uma comissão instituída pelo grupo permanente de trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em novembro de 2006, a partir de indicações de IES pelos movimentos sociais, ligadas à Educação do Campo, o MEC decidiu convidar quatro universidades para o projeto piloto das LEDOCs com início dos cursos em 2007: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade de Brasília (UnB). Com essas experiências piloto ainda em execução e com a pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou editais em 2008 e 2009 para que novas instituições pudessem ofertar essa modalidade de licenciatura apenas para uma turma (Caldart, 2010; Molina e Hage, 2015). Já em 2012, Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC n.º 02, de 31 de agosto de 2012, as universidades e demais instituições que submeteram propostas após sua aprovação tiveram como “obrigação” a institucionalização (permanência) dessas graduações na matriz de cursos ofertados em seus espaços (Medeiros *et. al.*, 2021).

Em 2012 foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o MEC disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos-administrativos em educação (Molina, 2017).

Junto à compreensão da inseparável articulação entre educação, cultura, identidade e território, no novo perfil de educador que as LEDOCS objetivam, há outra importante especificidade no tocante aos métodos de formação docente: a estratégia de oferta da educação superior baseada na Pedagogia da Alternância. A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais – equivalentes a semestres de cursos regulares, ofertadas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo (Molina, 2017). De acordo com Molina (2014), o perfil educador do profissional em LEDOC tem simultaneamente três dimensões de caráter interdisciplinar: docência por área de conhecimento; gestão de processos educativos escolares; e, gestão de processos educativos comunitários. Além disso, idealizou-se a perspectiva de promover e cultivar determinado processo formativo que oportunize aos futuros educadores, ao mesmo tempo, formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para o qual se titula o docente em questão, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que estão estabelecidas na comunidade do seu entorno.

As LEDOCs são subdividas por áreas de conhecimento e/ou áreas de concentração, os/as educadores/as egressos dessas graduações serão habilitados conforme estas especificidades: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (Molina, 2017). Em 2019 haviam 45 cursos de oferta regular de LEDOC no Brasil conforme apresentação no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil em 2019

Região	Estado	Instituição de Ensino	Total de Cursos de LEDOC
Nordeste	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – <i>Campus Amargosa</i>	01
		Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – <i>Campus Feira de Santana</i>	01
	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – <i>Campus Bacabal</i>	01
		Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – <i>Campus São Luís</i>	01
	Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – <i>Campus Sumé</i>	01
	Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI) – <i>Campus Bom Jesus</i>	01
		Universidade Federal do Piauí (UFPI) – <i>Campus Floriano</i>	01
		Universidade Federal do Piauí (UFPI) – <i>Campus Picos</i>	01
		Universidade Federal do Piauí (UFPI) – <i>Campus Teresina</i>	01
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – <i>Campus Mossoró</i>	01
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – <i>Campus Cangaretama</i>		01	
Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR) – <i>Campus Matinhos</i>	01
		Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) – <i>Campus Laranjeiras do Sul</i>	02
		Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – <i>Campus dois Vizinhos</i>	01
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha) – <i>Campus Jaguari</i>	01
		Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – <i>Campus Dom Pedrinho</i>	01
		Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – <i>Campus São Loureço do Sul</i>	01
		Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – <i>Campus Erechim</i>	01
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – <i>Campus Porto Alegre</i>	01
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – <i>Campus Tramandaí</i>	01
	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – <i>Campus Florianópolis</i>	01
Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – <i>Campus Mazagão</i>	01
	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA) – <i>Campus Abaetetuba</i>	01
		Universidade Federal do Pará (UFPA) – <i>Campus Altamira</i>	01
		Universidade Federal do Pará (UFPA) – <i>Campus Cameté</i>	01

		Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – <i>Campus</i> Marabá	01
		Instituto Federal do Pará (IFPA) – <i>Multicampi</i>	01
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT) – <i>Campus</i> Arraias	01
		Universidade Federal do Tocantins (UFT) – <i>Campus</i> Tocantinópolis	01
	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – <i>Campus</i> Rolim de Moura	01
	Roraima	Universidade Federal de Roraima (UFRR) – <i>Campus</i> Boa Vista	01
Sudeste	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – <i>Campus</i> São Mateus	01
		Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – <i>Campus</i> Vitória	01
	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais – <i>Campus</i> Pampulha – Belo Horizonte	01
		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – <i>Campus</i> Diamantina	01
		Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba	01
	Rio de Janeiro	Universidade Federal de Viçosa (UFV) – <i>Campus</i> Viçosa	01
		Universidade Federal Fluminense (UFF) – <i>Campus</i> Santo Antônio de Pádua	01
		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – <i>Campus</i> Seropédica	01
Centro-oeste	Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG) – <i>Campus</i> Catalão	01
		Universidade Federal de Goiás (UFG) – <i>Campus</i> Samambaia - Goiânia	01
	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Cidade Universitária – Campo Grande	01
		Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – <i>Campus</i> Dourados	01
	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB) – <i>Campus</i> Planaltina	01

Fonte: Medeiros *et. al.* (2021), com adaptações feitas pelo autor.

De acordo com Medeiros *et. al.* (2021), dos 45 cursos de oferta regular de LEDOCs no Brasil 33 funcionam em instituições federais de educação superior, sendo 29 universidades federais e em 04 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. As universidades federais cobrem 41 cursos e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia abrangem quatro graduações. Além disso, são 11 cursos da região nordeste, 11 na região Sul, dez na região norte, oito na região Sudeste e cinco na região centro-oeste.

Ainda segundo Medeiros *et. al.* (2021), na distribuição dos cursos por estado da federação, percebe-se que a região nordeste é contemplada com cursos de oferta regular em cinco Estados, a saber: Bahia (02); Maranhão (02); Paraíba (01); Piauí (04) e Rio Grande do Norte (02). Na Região Sul, Medeiros *et. al.* (2021), encontraram LEDOCs nos três estados que a constituem, distribuídas na seguinte perspectiva: Paraná (04); Rio Grande do Sul (06) e Santa Catarina (01).

Durante a revisão de literatura deste estudo em tela, não foram encontradas informações mais detalhadas sobre dados quantitativos e informações qualitativas das LEDOC, tais como número de estudantes que concluíram o curso, número de acadêmicos matriculados, situação dos cursos num período mais recente a escrita deste trabalho, bem como a oferta de vagas e como a união, estados e municípios trata ou não os profissionais com este perfil em concursos públicos e nos planos de carreira docente. Portanto, necessita-se de pesquisas específicas com essas propostas.

O PROCAMPO é um programa ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta secretaria nasceu em 2004 durante o primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Brasil, 2004), em 2011 é acrescentado a temática da “inclusão” à SECAD e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo as atribuições, ações e programas antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) incorporados à SECADI, a criação dessa secretaria foi fruto da pressão dos movimentos sociais, que procuravam influenciar a política educacional, buscando que ela reconhecesse as discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional e no debate sobre qualidade educacional (Carreira, 2019).

Para Taffarel e Carvalho (2019), dois episódios da história da luta camponesa impulsionaram a criação da SECAD: o massacre de Corumbiara, que ocorreu em 9 de agosto de 1995, no município Corumbiara, Rondônia, deixando 10 mortos; e, o Massacre de Eldorado do Carajás, ocorrido 17 de abril de 1996 no Pará, que deixou 21 mortos, 19 no local. Mesmo diante de grandes avanços que esta secretaria trouxe para a história da educação da brasileira,

sobretudo, para a educação dos excluídos e das minorias, em 02 de janeiro de 2019 nos primeiros dias do governo Jair Messias Bolsonaro, a SECADI foi extinta através do Decreto n.º 9.465 marcando o início de uma política fundamentalmente neoliberal e de extrema direita, trazendo um retrocesso do campo dos direitos educacionais conquistados através do sangue, suor e lágrimas dos povos que compõem os movimentos sociais. Em setembro de 2023, a SECADI retorna as atividades através do Decreto n.º 11.691, durante o terceiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Por fim, destaca-se também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o PARFOR Equidade. O primeiro tem por objetivo garantir aos professores que já atuam na formação básica, a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação de turmas especiais de formação em exercício (Brasil, 2009). E o segundo, é uma ação especial dentro do PARFOR, que visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar Indígena, Quilombola e do Campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos. o PARFOR Equidade já beneficiou mais de 100 mil professores da educação básica que não possuíam formação adequada na sua área de atuação nas escolas públicas (BRASIL, 2025).

O objetivo ao descrever as iniciativas dos cursos de formação de professores/as que nascem a partir dos movimentos sociais camponeses é destacar as iniciativas importantes nas últimas décadas no Brasil que buscam responder a uma demanda social: formar docentes para atuar nas escolas do campo que, de fato, compreendam de que educação esse projeto precisa dar conta. Ao mesmo tempo, questiona-se como os demais cursos de licenciatura (que formam o maior quantitativo de professores/as no Brasil) abordam a dimensão da formação para a atuação em escolas do campo?

CAPÍTULO 2: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao considerar que o objetivo geral desta pesquisa se centrou em analisar a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas, o método considerando mais adequado para atender a esse propósito foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Segundo Bornheim (1993), o MHD demonstra que os objetos não se desenvolvem de forma isolada, mas em ligação indissolúvel e em uma unidade com os outros objetos e fenômenos. Nesse sentido, a pesquisa será conduzida sob esse método, uma vez que busca compreender a presença – ausência da Educação do Campo no IFNMG – *Campus* Salinas em todos os seus aspectos, relações e conexões. Alguns teóricos destacam-se nessa discussão metodológica, como: Marx (2011), Kosik (1976), Cheptulin (2004), Konder (2014), Paulo Netto (2011), Minayo (1994) entre outros. Para Kosik (1976), seguindo os pressupostos de Marx, é necessário sair do mundo da aparência e fazer uma investigação minuciosa, partindo da análise das múltiplas determinações, que constitui a totalidade.

Quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepitível. Como destaca Lukács (2023, p. 203): “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade”. De modo imediato não nos enfrentamos senão com a singularidade, pois tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades. Ocorre, porém, em anuência aos preceitos do método materialista dialético, que a singularidade imediata dos fenômenos não nos revela, pelo contato sensível, sua essencialidade concreta. A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência.

De acordo com Karel Kosik (1976), é necessário superar a pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno estudado, entendendo-se por pseudoconcreticidade a manifestação imediata e aparente do fenômeno, ou seja, sua manifestação empírica. É oportuno observar que o concreto é comumente entendido como sinônimo do empírico. Na tradição marxista, no entanto, o conceito de concreto tem outro significado. O contato empírico parece nos revelar o fenômeno concreto, mas, na verdade, esse “concreto” é pseudoconcreto. O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é, portanto, o ponto de chegada.

Cheptulin (2004), ressalta que a concepção das categorias parte do grau de desenvolvimento do conhecimento, compreendendo a unidade do histórico e do lógico e, em segundo lugar, o princípio da identidade da dialética que permeará todo o desvelar da realidade,

da lógica na utilização das categorias e da teoria do conhecimento que se constrói a partir do estudo e análise do objeto de estudo pesquisado. Compreendendo-as como princípios diretivos, primeiro as categorias são como graus de desenvolvimento do conhecimento (a prática) intrinsecamente relacionadas com o processo histórico e lógico dos sujeitos e, em segundo lugar, está o princípio da dialética, da lógica e da teoria do conhecimento. Ao partir dessa compreensão, situaremos o objeto de estudo desta dissertação por meio das categorias de análises: totalidade, contradição, mediação e *práxis*.

Quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível. Como destaca Lukács (2023, p. 203): “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade”. De modo imediato não nos enfrentamos senão com a singularidade, pois “tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades; é sempre isto singular, um aqui e agora singular”. Assim, a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva.

Marx e Engels (1994) afirmam que o homem foi colocado como centro de suas análises, e com ele o seu trabalho, o qual é visto como essencial na sua existência material. Ocorre que a generalidade burguesa afasta o homem de si mesmo, ou seja, nega-o completamente. O ser humano é constituído por singularidades imediatas e, somente através da transcendência na adequação ao desenvolvimento genérico, é que a singularidade pode ser superada. Sendo assim, por conta da alienação, essa singularidade fica à mercê das mediações, naturalizando de forma espontânea nossa condição de sujeito individual, em detrimento do nosso ser social; por isso, não nos percebemos como seres históricos ligados uns aos outros por classes sociais, essencialmente divididas pelo capitalismo. A categoria da mediação diz respeito ao fato de nada estar isolado, já que toda sociedade e seus nexos mantêm uma relação dialética, formando uma teia de interações contrárias. Sendo assim, a mediação procura captar as relações entre os fenômenos contribuindo para a compreensão da realidade. No caso deste estudo, a mediação foi fundamental para compreender como se dá à relação entre os sujeitos da pesquisa com a Educação do Campo.

Por fim, a categoria da *práxis* se expressa por meio do trabalho, que é a ação de criação, produção e realização dos sujeitos. O trabalho, como uma atividade ontológica para o ser social, pois lhe confere humanidade, tributa determinado estatuto diante da transformação da natureza e, por consequência, a sua imediata e inegável transformação enquanto ser social (Lukács, 2018b). A *práxis* social tem uma importância singular, uma vez que é a partir desta que se

desenvolvem capacidades objetivas e subjetivas de conhecer a realidade e as especificidades que circundam o ser social. O indivíduo social é um ser que dá respostas e é no e pelo trabalho que se tem o salto ontológico do ser meramente natural ao ser social (Lara, 2017).

Para Kosik (1976), chama a atenção para a qualidade da *práxis*. No mundo da vivência cotidiana, que corresponde à satisfação das necessidades imediatas, constitui o mundo da forma fenomênica, que é a forma da *práxis* unilateral, limitada e fragmentária. Assim ele se expressa sobre essa questão:

(...) “o impulso espontâneo da *práxis* e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura. Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis fetichizada*, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade” (Kosik, 1976, p. 15).

Kosik descreve que aquilo que o homem observa de modo imediato e natural no mundo cotidiano, o fenômeno, revela e esconde a sua essência, a sua estrutura ou suas determinações. Para se atingir a essência, a compreensão do fenômeno, é necessário o esforço da investigação que decompõe a estrutura deste fenômeno em partes. Marx, em sua discussão sobre o MHD, torna evidente a distinção entre mundo da essência e mundo da aparência, demonstrando que o conceito de realidade é muito mais abrangente do que aquilo que se manifesta no mundo sensível. Como afirma Marx, “[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (Marx, 2017, p. 939). Dessa maneira, a compreensão do fenômeno implica no esforço metodológico de conhecimento de sua estrutura, e MHD constitui o pensamento crítico que busca esta compreensão.

2.1. *Lócus* da Pesquisa

O *lócus* de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas. Do ponto de vista cartográfico, essa instituição está localizada mais ao norte do estado de Minas Gerais, na região geográfica intermediária Montes Claros,

especificamente, na região imediata Salinas e, sobretudo, na cidade de Salinas conforme descrição já detalhada anteriormente na introdução deste trabalho.

De acordo com o Artigo 8º da n.º 11.892/2008, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, os IFs obrigatoriamente devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para educação profissionais técnicas de nível médio e o mínimo de 20% para cursos de licenciaturas, bem como, programas especiais de formação pedagógica, com vistas para a formação de professores/as para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008). Dentre os 11 *campi* do IFNMG, somente nos *Campus* Salinas e *Campus* Januária são ofertados cursos de licenciatura no formato presencial. No início desta pesquisa em Januária eram oferecidas 120 vagas para as licenciaturas em Ciências Biológicas (40), Física (40) e Matemática (40), e, em Salinas 195 vagas para as licenciaturas em Ciências Biológicas (40), Física (40), Matemática (40), Pedagogia (35) e Química (40). Sendo assim, o *Campus* Salinas foi escolhido para a execução deste estudo devido ao número maior de vagas. No entanto, para o exercício 2025 o *Campus* Salinas não ofertou vagas para os cursos de Física (40) e Química (40) devido à baixa procura pela comunidade nos anos anteriores.

2.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

A priori, além da revisão de literatura, fez-se o uso da pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.174), esse procedimento de pesquisa “caracteriza-se por tratar de fonte de coleta de dados mais restrita a documentos, sendo eles escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, podendo ser feitas no momento que o fato ocorre, ou depois”. Nesta etapa, buscamos analisar a presença e/ou ausência da Educação do Campo nos documentos vigentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Matrizes Curriculares dos cursos de licenciaturas presenciais pelo IFNMG – *Campus* Salinas. Também recorreremos aos planos de cursos ou ementas das disciplinas de modo a identificar ou não a abordagem da Educação do Campo em seus debates, para compreendermos como essa discussão se insere na formação inicial desses professores/as, com o propósito de aproximar do objeto da pesquisa.

Após essa parte inicial da investigação, para aprofundarmos os debates, utilizamos a entrevista semiestruturada juntos aos participantes da pesquisa, que, em conformidade com Minayo (2007, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. O

uso desse tipo de entrevista justifica-se por ser um procedimento usado principalmente em pesquisas qualitativas, permitindo que os/as pesquisadores/as obtenham uma compreensão detalhada do objeto pesquisado. Mussi *et. al.* (2019, p. 422) afirmam que “estudos com essa abordagem objetivam o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”.

As entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade, permitindo que o/a entrevistador/a explore temas emergentes que não foram previstos no início da pesquisa. Esta abordagem híbrida combina a estrutura das perguntas pré-definidas com a liberdade de discussão aberta, o que pode revelar *insights* valiosos e perspectivas profundas dos participantes. Além disso, facilita a construção de um diálogo mais natural e menos formal, o que pode encorajar os entrevistados a compartilhar experiências e opiniões mais livremente. Com isso, Minayo (2007) destaca que a

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (Minayo, 2007, p. 64).

As entrevistas foram uma ferramenta essencial na produção de dados desta pesquisa, permitindo ao pesquisador ter acesso a dados subjetivos e aprofundar-se nas experiências, opiniões e motivações dos participantes. A escolha desse tipo de entrevista almejou melhor compreensão dos objetivos e da questão de pesquisa.

Para as entrevistas, fez-se uso de um roteiro pré-estabelecido que guiou o diálogo estabelecido com cada participante. Além disso, devemos considerarmos a ética na condução das entrevistas, garantido a confidencialidade e o consentimento informado dos/as participantes. Os roteiros de entrevistas desta pesquisa estão no Apêndice 1.

2.3. Participantes da Pesquisa e critérios de inclusão e exclusão

As entrevistas foram realizadas com três grupos de pessoas, os quais são os coordenadores/as, professores/as e discentes das turmas 2021/2024, semestre 2/2024 das licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas.

Cada curso de licenciatura possui um/uma coordenador/a específico, sendo assim este grupo soma-se cinco indivíduos.

De acordo com a Coordenadoria de Gestão de Pessoas IFNMG – *Campus* Salinas, em 12 de novembro de 2024, o órgão possuía 108 professores efetivos, dos quais 12 estavam afastados para curso de pós-graduação, um em cooperação técnica em outra instituição federal, um ocupando cargo de gestão na reitoria do IFNMG e um ocupando cargo de gestão junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Além disso, existem 15 professores substitutos, sendo assim, haviam 107 professores em atividade na instituição. Dos quais, 52 ministravam aulas nos cursos de licenciaturas. A informação sobre o quantitativo de docentes foi obtida via mensagem de *e-mail*.

Ao verificar o endereço eletrônico do IFNMG – *Campus* Salinas, com o intuito de iniciar a pesquisa documental nos PPCs de cada licenciatura, encontrou-se a existência de mais de um desses documentos. Sendo assim, optou-se por realizar primeiramente a entrevista semiestruturada junto aos coordenadores/as de curso antes da pesquisa documental, para que esses participantes indicassem os PPCs atualizados e também os PPCs que regem o currículo que os discentes das turmas 2021/2024, semestre 2/2024, precisavam integralizar para a conclusão do curso.

Além disso, essas entrevistas iniciais foram extremamente importantes para quantificar e selecionar os docentes que foram entrevistados, pois, os coordenadores/as também contribuíram com essa informação. Nesse sentido, verificou-se que os professores/as são subdivididos em diferentes núcleos, aqueles que lecionam nas licenciaturas estão alocados nos seguintes núcleos: Ciências Biológicas, Didática, Educação Física, Física, Humanas, Linguagem, Matemática e Química. Na Tabela 6, estão descritos o quantitativo de professores por núcleo correspondente.

Tabela 6 – Número de professores/as nas licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas no em atividade no semestre 2/2024

Núcleo de professores/as	Quantidade
Ciências Biológicas	9
Didática	6
Educação Física	1
Física	7
Humanas	6
Linguagens	4
Matemática	11
Química	8
Total	52

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Conforme a Tabela 6, o número total de professores/as que ministram aulas nos cursos de licenciaturas soma 52 profissionais. De posse dessa informação, questioneei: Quais docentes deveria entrevistar? Os professores/as que lecionam disciplinas relacionadas com Educação do Campo identificadas nos PPCs? Respondendo a esta pergunta com outra pergunta: Mas, caso houvesse professores/as que trabalham conteúdos, fundamentos e princípios da Educação do Campo de forma extracurricular, ficariam de fora das entrevistas?

Conforme a Tabela 6, tem-se um universo populacional de 52 profissionais subdivididos em oito diferentes núcleos, ou seja, oito diferentes estratos populacionais. Sendo o estrato menor com um professor/a, o maior com 11 professores/as e a média igual a sete docentes por estrato. Caso preconizasse a média de entrevistas por estrato como critério de escolha para formar o grupo de entrevistados, sete profissionais por estrato seriam superiores e/ou iguais ao número total de docentes dos seguintes núcleos: Didática, Educação Física, Física, Humanas e Linguagens. Mas, do ponto de vista estatístico e proporcional, sete professores/as representam os nove docentes do núcleo Biologia? Sete professores/as representam os 12 profissionais do núcleo Matemática e os oito professores/as do núcleo Química? E se optássemos pela escolha aleatória, ou escolha por mera conveniência ou mesmo com pelo sorteio de participantes. Nesses casos, existe o risco de gerar uma amostra de entrevistados com características bem diferentes das características da população de onde ela foi extraída (Barbetta, 2011). E a amostra de entrevistados deve ter relação idêntica de representatividade com a população total.

Diante destes questionamentos, buscou-se na literatura critérios para definir o tamanho da amostra de participantes, a fim de se alcançar a interpretação da realidade em sua totalidade.

Assim sendo, acreditamos ser a *Totalidade* no Método Histórico Dialético, categoria capaz de nos trazer uma aproximação, uma compreensão, visão, clareza e entendimento acerca de um fenômeno ou objeto. Segundo Lukács (2018b), é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, uma consciência mais rica e excedente da realidade. Nesse sentido a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de descobrir a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode apresentar, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (Alves, 2010).

Encontrou-se no livro: *Estatística aplicada às Ciências Sociais*, de autoria de Pedro Alberto Barbetta (2011), a técnica de amostragem estratificada proporcional, essa técnica irá contribuir para acentuar o rigor científico para este estudo. Desse modo, indagamos: Quantos

professore/as serão necessários para representar o universo populacional de 52 profissionais que lecionam nas licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas?

De acordo com Barbetta (2011), neste caso particular a proporcionalidade do tamanho de cada amostra representa o tamanho do estrato da população, desse modo, conforme a Tabela 6, na primeira coluna, cada núcleo corresponde a um estrato, já na segunda coluna, o número de professores/as é o tamanho da população de cada estrato. E através da amostragem estratificada proporcional se chegou ao tamanho mínimo necessário de entrevistados, ou seja, o tamanho mínimo da amostra que representa qualitativamente o tamanho da população.

O nível de confiança desejado foi de 95%, logo o erro amostral tolerável foi de 5%, o que do ponto de vista científico é aceitável. Na Figura 2, estão as fórmulas para cálculo do tamanho mínimo da amostra. A especificação do erro amostral tolerável foi feita sob um enfoque probabilístico, pois, por maior que seja a amostra, existe o risco da escolha e/ou sorteio gerar uma amostra com características bem diferentes das características da população de onde ela foi extraída. Assim, ao preconizarmos o erro amostral tolerável em 5%, estamos afirmando que numa estatística, calculada com base na amostra a ser selecionada, não deve diferir do parâmetro em mais que 5%, com 95% de probabilidade (Barbetta, 2011).

Figura 2 – Fórmulas para o tamanho mínimo da amostra

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Fonte: Barbetta (2011, p. 58)

Onde:

N, é o número de elementos da população (52 professores);

n, é o tamanho mínimo da amostra necessário que represente a população;

n₀, é a primeira aproximação do tamanho da amostra;

E₀, é o erro amostral tolerável (5% = 0,05).

Ao realizar os cálculos conforme a Figura 2 dos dados quantitativos descritos na Tabela 6, chegou-se à Tabela 7, a qual contém o tamanho amostral de docentes necessário para as entrevistas. Logo, para a população de 52 profissionais, de acordo com a técnica de Barbetta (2011), a amostra que representa estatisticamente essa população deve conter 46 docentes. E através desse quantitativo se chegou à representatividade de cada núcleo (estrato populacional) por meio de regra de três simples, que está descrito na terceira coluna. Por se tratar de pessoas, um número inteiro, foram feitos os devidos arredondamentos numéricos decimais conforme a Norma Brasileira (NBR) 5891 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (ABNT, 2014).

Tabela 7 – Tamanho amostral de docentes necessário para as entrevistas

Núcleos de professores/as	Quantidade de docentes	Tamanho amostral necessário para as entrevistas	Docentes efetivamente entrevistados
Biologia	9	8	8
Didática	6	5	6
Educação Física	1	1	1
Física	7	6	7
Humanas	6	5	6
Linguagens	4	4	4
Matemática	11	10	10
Química	8	7	7
Total	52	46	49

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após os cálculos, verificou-se que o tamanho da população (52) e o tamanho da amostra (46) tem pouca diferença, apenas 6 docentes, além disso, no núcleo Biologia um/uma professor/a substituto/a recém contratado, começou a lecionar na instituição em outubro de 2024, ou seja, muito recente ao período das entrevistas. No núcleo Matemática, há um/a professor/a afastado/a em cooperação técnica em outra instituição de ensino desde março de 2023. E no núcleo Química existe um profissional que tomou posse no cargo em dezembro de 2024, no período das entrevistas. Logo, optou-se por não convidar estes profissionais para a pesquisa, por julgarmos que pouco ou mesmo, nada poderiam contribuir para o propósito deste trabalho em tela. Os demais professores/as tanto em cargos efetivos, quanto os contratados para substituírem docentes afastados para capacitação ou licença médica foram convidados para participar voluntariamente das entrevistas semiestruturadas respeitando todos cuidados éticos, que serão discutidos mais à frente. Ainda de acordo com a Tabela 7, 49 profissionais aceitaram

participar deste estudo e, satisfatoriamente, em cada estrato populacional o número de docentes efetivamente entrevistados foi maior e/ou igual ao tamanho amostral necessário.

De acordo com o calendário pós-greve do IFNMG – *Campus* Salinas, o segundo semestre letivo de 2024 iniciou em quatro de novembro. Neste semestre quando se realizaram as entrevistas, foram ofertadas as disciplinas para o 8º período. Foi solicitado junto à Secretaria de Registro Acadêmicos (SRA) do IFNMG – *Campus* Salinas, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), processo 23396.003284/2024-71, o número de matrículas no 8º período de cada licenciatura, especificamente, os discentes que iniciaram o curso em 2021. Essa solicitação foi atendida em 07 de novembro de 2024, os quantitativos estão descritos na Tabela 8. Além disso, cabe ressaltar que, durante as entrevistas com as coordenações dos cursos, obteve-se o número de discentes que estavam frequentando efetivamente as aulas. Este dado, bem como, o número de acadêmicos que foram entrevistados também está relacionado na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de matrículas nas licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas 8º período semestre 2/2024

Curso	Número de matrículas regulares	Número de discentes frequentando as aulas	Tamanho amostral necessário para as entrevistas	Discentes efetivamente entrevistados
Ciências Biológicas	17	16	14	03
Física	03	03	03	01
Matemática	05	03	03	03
Pedagogia	23	23	20	04
Química	03	02	02	02
Total	51	47	42	13

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A técnica de amostragem aplicada a este grupo de participantes também foi amostragem estratificada proporcional segundo Barbetta (2011), já descrita anteriormente. O tamanho da amostra está relacionado na coluna quatro da Tabela 13, já que os cinco cursos de licenciaturas são os estratos populacionais, coluna um. O número total de discentes matriculados no 8º período são 51 pessoas, no entanto, somente 47 estão frequentando as aulas, em função disso, o cálculo de amostragem foi realizado conforme a realidade, logo, com base nesses 47 acadêmicos.

O primeiro contato com esse grupo de participantes foi realizado em sala de aula de forma presencial com o todo o coletivo de cada curso. Neste momento foi feito o convite a todos os discentes e foram explicados os objetivos e os cuidados éticos da pesquisa. Logo em

seguida foram coletados os nomes dos participantes, o contato telefônico, *Whatsapp* e *e-mail* de todos que aceitaram ser entrevistados.

Inicialmente, todos os discentes dos cursos Matemática e Química se disponibilizaram e todos foram efetivamente entrevistados. Já no curso de Ciências Biológicas, 10 pessoas aceitaram participar da pesquisa, mas apenas 04 foram entrevistados. Na Pedagogia dos 23 discentes, somente oito sinalizaram que iriam participar deste estudo e quatro foram entrevistados. E, no curso de Física, somente um/uma aluno/a sinalizou positivamente e foi entrevistado.

A discrepância desses números se deu em função da indisponibilidade de horários, uma vez que, a grande maioria dos acadêmicos/as trabalham durante o dia e frequentam as aulas à noite. As aulas se iniciam às 19h00 e se estendem até às 22h40. Existe um intervalo de 20 minutos, entre 20h40 até 21h00. Outros fatores contribuíram para o baixo número de discentes efetivamente entrevistados. Durante as entrevistas, constatou-se que muitos acadêmicos chegam ao *Campus* bem próximo ou até o mesmo depois do início das aulas, devido ao curto espaço de tempo entre o fim do expediente de trabalho e o início das aulas. Como dispõe de pouco tempo, eles não se alimentam adequadamente, logo, o período de intervalo é utilizado para essa finalidade seja na lanchonete do *Campus*, quiosques de convivência e/ou jantar coletivo oferecido no refeitório do IFNMG – *Campus* Salinas. Em alguns casos, os discentes ao se depararem com a presença do gravador de voz, desistiram da entrevista.

Antes do período pandêmico da Covid-19, o IFNMG enfrentava um grave problema de evasão escolar, especialmente, nas licenciaturas. Esses cursos são noturnos e a maioria dos discentes trabalha durante o dia e tem dificuldade de conciliar trabalho e graduação, além de outros fatores. Nos últimos anos um novo entrave se somou a essa evasão escolar, que é o baixo número de novas matrículas nas licenciaturas. A instituição oferece três modalidades de ingresso: vestibular tradicional, nota do ENEM (últimas 10 edições) e vestibular complementar, este último apenas uma redação. Há um fator externo que pode estar contribuindo para essa realidade, que é a oferta de vagas para formação de professores/as no formato EaD, tanto da rede particular, quanto de instituições públicas e gratuitas. O caso mais impactante é o da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Desde 2014 a UFMG vem oferecendo cursos de graduação no formato EaD: Bacharelado em Administração Pública, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química. A partir de 2016 somou-se a esses, licenciatura em Física. E em 2021, adicionou-se também, Pedagogia. Em 2022, a UFMG ofertou 270 vagas para Pedagogia, 200 vagas para licenciatura em Matemática, 100 vagas para Física e 135 vagas para Química, edital n.º

18/2022. Todo esse quantitativo, 705 vagas, foi disponibilizado em cidades polos dentro da área de atuação do IFNMG. Além disso, em 2022, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), ofereceu 37 vagas no formato EAD para licenciatura em Ciências Biológicas em Almenara, através do edital n.º 01/2022, e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 30 vagas para Pedagogia em Salinas, edital n.º 25/2023.

Recentemente, em fevereiro de 2024, a UFVJM lançou um novo edital (n.º 07/2024) para EaD, ao todo foram ofertadas 555 vagas distribuídas nos seguintes polos: Águas Formosas, Araçuaí, Januária, Monte Azul, Taiobeiras, Bocaiúva, Capelinha, Cristália, Itamarandiba, Turmalina, Almenara, Cristália e Pedra Azul para as licenciaturas em Física, em Matemática, em Química, e em Pedagogia, com ingresso previsto para o segundo semestre letivo de 2024. Durante as etapas desse último processo seletivo, a UFVJM não conseguiu preencher todas as vagas dos seguintes cursos: licenciaturas em Física (36 vagas), licenciatura em Matemática (41 vagas) e licenciatura em Química (43 vagas), essas 120 vagas foram ofertadas novamente através de edital complementar n.º 29/2024. No caso específico da UFVJM, o discente tem a obrigatoriedade de ir à cidade polo duas vezes por semestre para realizar provas. Dependendo da situação o estudante consegue ir ao polo e voltar para sua casa no mesmo dia.

Todas essas dificuldades causam grande impacto financeiro para o IFNMG, uma vez que, o orçamento da instituição é vinculado ao número de matrículas. Além disso, alguns cursos podem ser paralisados nos próximos anos devido à baixa procura pela sociedade. No *Campus* Salinas são ofertadas anualmente 160 vagas para as licenciaturas presenciais em Ciências Biológicas (40), Física (40), Matemática (40), Química (40) e 35 vagas para Pedagogia. Já no *Campus* Januária, 120 vagas, Ciências Biológicas (40), Física (40) e Matemática (40), somando 315 disponibilizadas pelo IFNMG, que representam, aproximadamente; 56,75% das vagas ofertadas pela UFVJM em 2024, neste ano, esta instituição divulgou seus editais para o ensino remoto nos mais variados meios de comunicação, até mesmo em anúncios pela plataforma *YouTube*. De acordo com Fritsch *et. al.*, 2023 *apud* Brasil, 2020, p. 103, a nível nacional, em 2001 o índice de matrículas em cursos superiores a distância era de 1,5%; e em 2019 saltou para 43,8%.

2.4. Cuidados éticos

A presente pesquisa adotou todos os preceitos éticos previstos na legislação vigente, a saber: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012,

Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana (Brasil, 2012, 2013, 2016, 2018). Para tanto, foram tomadas todas as medidas necessárias na busca de garantir segurança no manejo dos dados e informações coletados. Todos os dados e documentos referentes às pesquisas serão guardados pelo pesquisador, durante o período de 05 anos.

A participação nas entrevistas foi voluntária e sem previsão de vantagem financeira. Para isso, foram agendadas após o contato inicial junto aos coordenadores/as, professores/as e discentes do IFNMG – *Campus* Salinas. A adesão à pesquisa como participante foi pactuada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), o documento foi assinado pelos/as participantes e pesquisador, contendo todas as informações de forma escrita, clara e objetiva. Todos/as os/as participantes receberam uma via do TCLE.

Foram assegurados procedimentos consoantes com a Resolução Conselho CNS 466/12, do Conselho de Ética em Pesquisas, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando a confidencialidade e privacidade, a proteção da imagem e não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da instituição, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. A análise de risco numa pesquisa é imprescindível, nesse sentido, todos os danos previsíveis foram evitados.

Aos/às participantes da pesquisa, foi assegurada a garantia de plena liberdade, inclusive de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

A fim de garantir também o anonimato dos participantes foi adotado nomes fictícios, no caso dos docentes, os pseudônimos foram formados pela letra inicial do núcleo a qual pertencem e o número correspondente a sequência alfabética. Por exemplo, a letra “D” para o núcleo Didática e os números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, para a ordem alfabética de professores/as, logo formou-se os nomes fictícios: D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Já para os pseudônimos dos discentes utilizou-se duas letras e o número correspondente a sequência alfabética. Nesse caso, a primeira letra, “D”, foi utilizada para representar todos os discentes, e a segunda letra corresponde a licenciatura em que cada acadêmico/a está matriculado. Logo, por exemplo, para o curso de Pedagogia, foi a letra “P”, e como foram quatro pessoas entrevistadas neste curso, a denominação ficou assim: DP1, DP2, DP3 e DP4.

2.5. Análise dos dados

Ao optarmos pelo método Materialista Histórico Dialético, traçamos um caminho lógico de análise de dados, o qual abarca desde as nuances mais específicas até as determinações mais gerais, que vão ao encontro daquilo que se propõe a conhecer por meio da pesquisa na perspectiva da dialética. Na pesquisa documental, tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as quanto nos PPCs dos cursos, almejamos, inicialmente, compreender a universalidade, particularidade e singularidade da pesquisa, bem como, a interrelação entre elas, a qual se situou na busca e análise bibliográficas e documentais a respeito da Educação do Campo, como movimento contra-hegemônico à Educação Rural, sendo está estabelecida pelo sistema capitalista de produção, na figura do agronegócio e de políticas neoliberais. Para Lukács (2018a), a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade conforme.

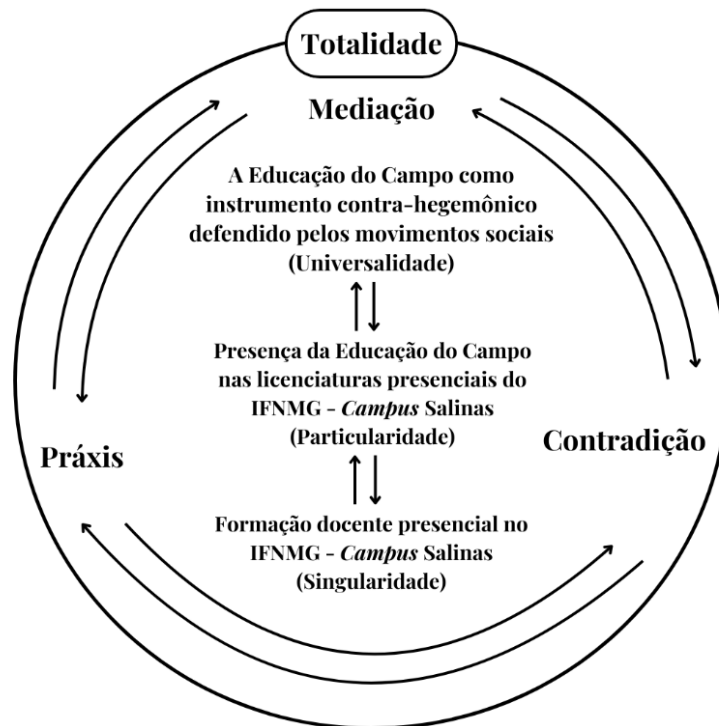
Posterior a entrevista, a transcrição desses dados foi um componente na pesquisa qualitativa, pois permitiu uma análise detalhada das interações e dos conteúdos discutidos. Este processo envolveu a conversão da fala gravada em texto escrito, uma tarefa árdua, mas essencial para capturar a riqueza dos dados coletados. As diretrizes para a transcrição foram meticulosamente seguidas para garantir a precisão e a fidelidade do conteúdo original.

Por isso, considerou-se as nuances da linguagem, as pausas, a entonação e as emoções expressas pelos participantes, são elementos que forneceram dados valiosos para a pesquisa. Além disso, a transcrição foi realizada de maneira ética, respeitando a confidencialidade e a privacidade dos entrevistados. A análise subsequente dessas transcrições revelou padrões, temas e categorias que emergem das narrativas, contribuindo significativamente para a compreensão do fenômeno estudado. Segundo Gomes e Silva (2007) “após a descrição — buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (Gomes e Silva, 2007, p. 80). Com isso, a transcrição não foi apenas um passo preliminar, mas uma fase integral da pesquisa qualitativa que requereu atenção cuidadosa e habilidades especializadas.

Para o MHD, o nosso objeto de estudo tem suas categorias: universalidade-particularidade-singularidade como categorias de forma. A Educação do Campo como instrumento contra-hegemônico defendido pelos movimentos sociais do campo; A presença da

Educação nas licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus* Salinas; e, formação docente no IFNMG – *Campus* Salinas como categorias de conteúdo na quais evidenciaram a contradição, a mediação e a práxis. E as relações e nexos entre elas compõem a categoria totalidade (Figura 3).

Figura 3 – Categorias do MHD



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

CAPÍTULO 3: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA, PEDAGOGIA, QUÍMICA E MATEMÁTICA

O estado de conhecimento pode ser definido como a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área do saber, em um determinado espaço de tempo. Essa produção está localizada em periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015).

Nesse sentido, foram selecionados descritores correspondentes à temática, com buscas no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da CAPES e no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, que é a biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico.

A priori, os descritores selecionados foram: “educação do campo”, “formação inicial”, “licenciaturas”, “professores” e “escolas do campo”, todos acrescidos do booleano “AND”. Ao executar a pesquisa nas plataformas descritas acima, percebeu-se que a maioria dos trabalhos encontrados está ligada diretamente ao curso de LEDOC, o que foge ao propósito deste estudo.

Sendo assim, a fim de restringir a busca, retirou-se o termo “licenciaturas” e incluiu os nomes dos cursos a serem pesquisados neste projeto, que são: “Ciências Biológicas” e/ou “Biologia”, “Matemática”, “Pedagogia”, “Química” e “Física”. Nesse sentido, as buscas foram realizadas em cinco etapas, com os seguintes descritores subdivididos em cinco grupos:

- 1) “educação do campo” AND “formação inicial” AND “professores” AND “escolas do campo” AND “Ciências Biológicas” AND “Biologia”;
- 2) “educação do campo” AND “formação inicial” AND “professores” AND “escolas do campo” AND “Matemática”;
- 3) “educação do campo” AND “formação inicial” AND “professores” AND “escolas do campo” AND “Pedagogia”;
- 4) “educação do campo” AND “formação inicial” AND “professores” AND “escolas do campo” AND “Química”;
- 5) “educação do campo” AND “formação inicial” AND “professores” AND “escolas do campo” AND “Física”;

Como critério de inclusão e exclusão, buscou-se trabalhos com relação direta com as licenciaturas, especialmente, as que estão sendo oferecidas no formato presencial no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas, objeto deste estudo: Ciências Biológicas, Física Matemática, Pedagogia e Química.

Após a identificação dos trabalhos, foi feita a leitura dos títulos e dos resumos para analisar as proximidades das pesquisas com a temática e, quando surgiam dúvidas em algumas pesquisas, explorou-se a introdução, os objetivos, dentre outros. Além disso, procuraram-se trabalhos realizados envolvendo a Educação do Campo nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), entrevistas e afins com professores e estudantes das licenciaturas.

Todas as buscas foram realizadas durante o mês de abril de 2024 e não tiveram restrição temporal. Mesmo com a alteração dos descritores iniciais, durante a construção do estado de conhecimento, foram encontrados trabalhos com ligação à LEDOC e também com a Pedagogia da Terra, sendo este, ofertado aos candidatos/as que sejam beneficiários do PRONERA e do PNCF. A LEDOC e a Pedagogia da Terra são licenciaturas que, na sua essência, estão envolvidos pela Educação do Campo e, por conta disso, optou-se por classificar as pesquisas ligadas a esses cursos com relação indireta ao propósito deste estudo.

No banco de dissertações e teses do PPGEd e PPGEn da UESB não foram encontrados trabalhos relacionados aos descritores pré-estabelecidos. No BDTD, mesmo com os descritores separados por grupos que remetem aos nomes dos cursos do IFNMG – *Campus* Salinas, a busca retornou pesquisas ligadas a LEDOC. Esses e demais resultados foram separados e compilados conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Resultados de pesquisas no Banco Digital de Teses e Dissertações

Banco Digital de Teses e Dissertações				
Descrição	Tipo	Relação direta com o tema	Relação com LEDOC	Sem relação com o tema
Trabalhos ligados à Licenciatura em Biologia – descritores grupo 1	Dissertações	0	0	0
	Teses	0	0	0
Trabalhos ligados à Licenciatura em Matemática – descritores grupo 2	Dissertações	0	1	4
	Teses	0	1	0
Trabalhos ligados à Licenciatura em Pedagogia – descritores grupo 3	Dissertações	2	3	13
	Teses	0	1	1
Trabalhos ligados à Licenciatura em Química – descritores grupo 4	Dissertações	0	2	1
	Teses	0	0	0
Trabalhos ligados à Licenciatura em Física – descritores grupo 5	Dissertações	0	1	2
	Teses	0	0	0
	Total	2	9	21

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

No BDTD, foram encontradas 32 pesquisas. Dessas, nove possuem relação com LEDOC. Esse resultado ocorre devido aos diferentes nomes das habilitações da LEDOC, os quais se encaixam nos descritores escolhidos: Matemática; Ciências da Vida e da Natureza (que abrangem Biologia, Física e Química), Línguas, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades (que abrange Sociologia, História e Filosofia), e Ciências Agrárias. Por outro lado, na tabela 9, destacam-se dois trabalhos com relação direta à temática: Oliveira (2016) e Silva (2019).

Oliveira (2016), pesquisou os lugares e os sentidos da Educação do Campo na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE), que possui três modalidades de licenciatura em Pedagogia: Pedagogia com área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE); Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo; e, Pedagogia com área de aprofundamento na Educação Infantil (EI), esta última oferecida no formato EaD.

Para Oliveira (2016), os três cursos estão alinhados às preposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNP). No caso do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em EJA e EE, que propõe uma formação de cunho mais geral, a Educação do Campo encontra-se em um lugar não privilegiado. Já nos objetivos e na justificativa do curso de Licenciatura em Pedagogia, área de

aprofundamento em Educação do Campo, existe a justificativa de que o curso foi criado para atender às demandas deficientes de formação das áreas rurais do estado da Paraíba.

A pesquisa analisada apontou que a Educação do Campo não está contemplada em nenhum momento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em EI, modalidade EAD, que atende a vários polos em cidades que têm significativas populações em área rurais, que é um descompasso ou mesmo uma falta de diálogo institucional sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, que poderia ou deveria contemplar uma formação do(a) Pedagogo(a) Professor(a) mais ampla e o mesmo tempo que contemplasse as especificidades dos povos excluídos do país, entre eles, os povos do Campo (Oliveira, 2016).

Já Silva (2019), com a dissertação intitulada *Formação Inicial de Professoras: Contribuições do Subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV nas Escolas do Campo de Viçosa-MG*, destaca que o objetivo do trabalho foi investigar como as experiências vivenciadas pelas licenciandas, no Subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), refletiram no processo de aprendizagem docente. Para a autora, as entrevistadas demonstraram percepções sobre a Educação do Campo ligadas apenas aos aspectos do contexto educacional e a suposições de que há diferença das escolas urbanas, mas os resultados não sinalizam estudos teóricos e reflexivos sobre sua essência, que ultrapasse as críticas sobre o currículo, o material, a organização, a infraestrutura e a prática dos professores.

Na tabela 10, estão os resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores ratificaram 645 pesquisas, no entanto, estas não apresentam relação direta com o propósito deste estudo.

Tabela 10 – Resultados de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES		
Descrição	Tipo	Quantidade
Trabalhos ligados à Licenciatura em Biologia – descritores grupo 1	Dissertações	25
	Teses	6
Trabalhos ligados à Licenciatura em Matemática – descritores grupo 2	Dissertações	86
	Teses	19
Trabalhos ligados à Licenciatura em Pedagogia – descritores grupo 3	Dissertações	347
	Teses	93
Trabalhos ligados à Licenciatura em Química – descritores grupo 4	Dissertações	16
	Teses	4
Trabalhos ligados à Licenciatura em Física – descritores grupo 5	Dissertações	37
	Teses	12
	Total	645

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Conforme dados da Tabela 10, identifica-se a ausência de pesquisas com ligação direta com Educação do Campo nas licenciaturas, bem como, somente dois resultados no BDTD com afinidade com o tema escolhido, com isso demonstram a carência e a urgência de propostas de estudos relacionadas com essa temática. Já na Tabela 11, contém o resultado de busca no Portal de Periódicos da CAPES.

Tabela 11 – Resultados de pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES

Portal de periódicos da CAPES			
Descrição	Relação direta com o tema	Relação com LEDOC	Sem relação com o tema
Trabalhos ligados à Licenciatura em Biologia – descritores grupo 1	0	0	0
Trabalhos ligados à Licenciatura em Matemática – descritores grupo 2	0	7	4
Trabalhos ligados à Licenciatura em Pedagogia – descritores grupo 3	3	1	1
Trabalhos ligados à Licenciatura em Química – descritores grupo 4	0	1	2
Trabalhos ligados à Licenciatura em Física – descritores grupo 5	0	2	1
Total	3	11	8

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Conforme a Tabela 11, há três trabalhos com relação direta ao tema: Correia e Rocha (2013), Marques (2016), e Americano e Silva (2021). Todos os trabalhos foram desenvolvidos envolvendo apenas o curso de Pedagogia, e o detalhamento deles estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Publicações em periódicos da CAPES com relação direta ao tema pesquisado

Autores	Título	Sinopse
Correia e Rocha (2013)	Formar-se professora para a educação do/no campo: percepções de licenciandas do campo em memoriais de formação	Analisa percepções de licenciandas oriundas da vida no/do campo e de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra sobre a constituição da identidade docente durante a formação inicial.
Marques (2016)	Os cursos de licenciatura e a formação para a docência em escolas no/do campo	Analisa se os cursos de licenciatura preparam os licenciados para atuar em escolas no/do campo.
Americano e Silva (2021)	A formação inicial dos professores para trabalhar nas escolas do campo: qual o papel dos cursos de Pedagogia?	Análise dos dados de uma pesquisa a respeito da formação inicial de professores para trabalharem nas escolas do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Correia e Rocha (2013), analisaram as percepções de quatro licenciandas oriundas da vida no/do campo e de assentamentos do MST sobre a constituição da identidade docente durante a formação inicial desenvolvida nos quatro anos da licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – *Campus* Universitário de Rondonópolis. Em suma, as licenciandas oriundas do campo, observam que a profissão de professor é de fundamental relevância para a mudança da sociedade, apesar da mínima valorização que a esfera pública tem para com este profissional. Para mudar esse quadro, apontam para a necessidade de haver políticas públicas direcionadas à Educação do Campo que valorizem o educador e possam, além disso, melhorar a educação pública desenvolvida no País. Uma das entrevistadas descreve que o educador precisa ser qualificado nos cursos de licenciaturas para exercer a pesquisa, a mediação e a articulação do conhecimento. Apesar disso, reconhece que na atualidade é difícil haver um professor com essas qualidades. Assinala, assim, que é preciso investir mais na Educação do Campo e na formação do professor que atua em escola localizada nesse ambiente (Correia e Rocha, 2013).

Em pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Marques (2016), verificou que apenas o curso de licenciatura em Pedagogia (este curso é ofertado em 13 *campi* da UNEB) contém em seu currículo uma disciplina denominada “Educação do campo”, ofertada no 3º semestre do curso que tem duração de 4 anos. Nesta universidade há de 37 mil

alunos matriculados, e uma ampla oferta de cursos de licenciatura (somente na modalidade presencial são mais de 50 licenciaturas que formam professores em Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências sociais, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, História). Entretanto, dentre esses cursos, apenas a licenciatura em Pedagogia tem a disciplina Educação do campo como componente obrigatório no currículo conforme análise documental realizada nos projetos dos cursos disponíveis na página da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB. No caso da Pedagogia, há uma disciplina obrigatória de 60 horas sobre a Educação do Campo, o que indica uma inserção do tema no currículo do curso, todavia, em investigação a qual procurou-se analisar as concepções de educação do campo que os estudantes de Pedagogia têm após terem cursado a disciplina Educação do Campo na graduação, os mesmos demonstraram compreender a concepção de educação do campo, seu histórico, bem como as políticas públicas da área, entretanto, ressaltam as poucas experiências práticas vivenciadas durante a formação.

Já Americano e Silva (2021), analisaram como os cursos de Pedagogia têm feito a formação inicial dos professores que irão trabalhar nas escolas do campo e nas escolas ribeirinhas. A pesquisa foi realizada nos sites das universidades públicas brasileiras, federais e estaduais. O levantamento de dados considerou a oferta de disciplinas nos cursos de pedagogia das universidades federais e estaduais relacionadas à Educação do Campo: quantidade de disciplinas, carga horária, nome e ementas das disciplinas. No Quadro 6, estão apresentados os nomes dessas disciplinas e o respectivo quantitativo.

Quadro 6 – Nomes das disciplinas dos cursos de Pedagogia relacionadas com Educação do Campo

Nome das disciplinas	Quantidade
Educação do campo	82
Educação no campo	5
Educação rural	4
Estágio supervisionado na educação do campo	2
Especificidades da escola rural	1
Educação no campo e políticas públicas de Educação no campo	1
Educação do campo e suas populações	1
Educação do campo e dos povos da Amazônia	1
Educação do campo, desenvolvimento de sociedade sustentável	1
Educação do campo e movimentos sociais	1
Educação do campo / estágio supervisionado	1
Educação do meio rural	2
Escola do campo	1
Educação Camponesa e indígena	1
Educação do campo: o cotidiano do campo e o enriquecimento curricular	1
Educação e Populações Rurais	1
Educação escolar do campo	1
Fundamentos e metodologia da educação do campo	1
Movimentos do campo e educação	1
Pedagogia do campo	1
Práticas educativas do/no campo	1
Tópicos em educação do campo	1

Fonte: Americano e Silva (2021).

De acordo com Americano e Silva (2021), dos 263 cursos de Pedagogia analisados foram encontradas 112 disciplinas relacionadas à Educação do Campo, das quais 58 estão na região Nordeste, 25 na região Sudeste, 15 na região norte, 11 na região Centro-oeste e 3 na região Sul. São 82 disciplinas denominadas como “*Educação do Campo*”, e cinco como “*Educação no Campo*”. Mas o que chamou a atenção foi a disciplina “*Educação Rural*” encontrada em quatro IES e a disciplina “*Especificidades da escola rural*” em uma universidade.

No decorrer do referido texto, as autoras não deixam evidente a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural conforme pode-se observar nos seguintes trechos:

“A trajetória da Educação do Campo, ainda denominada como Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930, paralelamente ao início da industrialização” (Americano e Silva, 2021, p. 256).

[...]

“Assim, a educação rural no Brasil sempre esteve em segundo plano. Havia um pensamento de que “gente da roça não necessita de escola”” (Americano e Silva, 2021, p. 256).

[...]

“A Constituição Federal de 1988 já contempla a educação rural quando diz que todos têm direito à educação e que o Estado garantirá o acesso, a permanência e condições de igualdade para todos” (Brasil, 1988 *apud* Americano e Silva, 2021, p. 256).

Conforme já apresentamos neste trabalho em tela, Educação Rural e Educação do Campo possuem concepções completamente diferentes em vários aspectos. Nesse sentido, questionamos: Se é possível afirmar se as disciplinas “*Educação rural*” e “*Especificidades da escola rural*” podem ser contabilizadas na relação com a temática Educação do Campo? Além disso, as autoras não descreveram em quais universidades estão esses componentes curriculares, sendo assim, não é possível pesquisar o PPC desses cursos para sanar essa dúvida. Na Tabela 12, estão o número de universidades públicas, onde os cursos de Pedagogia possuem disciplinas relacionadas com a Educação do Campo.

Tabela 12 – Número de universidades públicas com curso de Pedagogia com disciplinas relacionadas com Educação do Campo

Região	Universidades estaduais	Universidades federais	Subtotal
Nordeste	15	18	33
Sudeste	9	19	28
Sul	5	8	13
Norte	4	6	10
Centro-oeste	3	6	9
Total	36	57	93

Fonte: Americano e Silva (2021).

De acordo com a Tabela 12, a região nordeste é a que possui o maior número de universidades públicas em que há um componente curricular relacionado com Educação do Campo, somando 33 IES, seguido pelo Sudeste (28), Sul (13), Norte (10) e Centro-oeste (9). Com relação as universidades federais, o Sudeste tem o maior número, 19 unidades, enquanto no Nordeste somam 15 cursos de Pedagogia.

Com relação à carga horária das disciplinas, foi observada uma variação entre 15 e 83 horas por semestre para cada disciplina. Em geral, cada curso oferece apenas uma disciplina relacionada à Educação do Campo, há a oferta da disciplina “*Estágio Supervisionado em Educação do Campo*”, que poderia ser um espaço de reflexão entre a teoria e a prática. No entanto, apenas duas universidades a oferecem, sendo uma no Pará e outra na Paraíba (Americano e Silva, 2021).

Na Tabela 13, estão informações quantitativas dos cursos de Pedagogia no Brasil para o ano de 2023.

Tabela 13 – Cursos de Pedagogia no Brasil

Cursos de Pedagogia no Brasil – 2023									
Região	Modalidade a distância				Modalidade presencial				Subtotal
	Bacharelado		Licenciatura		Bacharelado		Licenciatura		
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Norte	0	1	7	384	0	1	137	83	613
Nordeste	0	9	24	670	1	2	202	261	1.169
Centro-oeste	0	2	16	337	0	0	59	138	552
Sul	0	1	103	322	0	1	64	181	672
Sudeste	0	3	33	535	0	1	97	667	1.336
Total	0	16	183	2248	1	5	559	1.330	4.342

Fonte: (Sistema e-mec março/2023. Dados coletados e organizados por Mariana Amorin de Arruda e Silva *apud* Taffarel *et. al.*, 2024, p. 12).

Americano e Silva (2021), afirmaram que analisaram a presença de disciplinas que envolvem a temática da Educação do Campo como componente curricular nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas brasileiras e que esses cursos somam 263 no total. Já conforme as informações apresentadas na Tabela 13, os cursos de licenciaturas em Pedagogia são 559 unidades em 2023 e um sendo ofertado como bacharel. Seria um aumento de 129% dos cursos de Pedagogia nas IES pública no período de 2 anos ou é há uma discrepância de 129% nessas informações.

Assim como já foi discutido no tópico 1.3 deste capítulo nos cursos do PRONERA e PROCAMPO, as pesquisas que tratam de formação docente associada a Educação do Campo ainda estão muito incipientes com relação a dados quantitativos de cursos, oferta de vagas, número de matrículas etc. E quando se discute outras licenciaturas como Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química essa carência de informações se acentua. Na Pedagogia ainda se encontrou cinco trabalhos entre dissertações e publicações em periódicos com relação direta, mas no demais cursos citados, não foi encontrado nada. Novamente chamamos a atenção para pesquisas com intuito de analisar componentes curriculares, formação docente e Educação do Campo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de dar início este Capítulo, retomamos a questão de pesquisa mencionada na Introdução deste trabalho: Como se dá a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas? Para buscar as respostas a este questionamento, o objetivo geral deste estudo foi analisar a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas. Para tanto, foram objetivos específicos: Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus* Salinas de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo; verificar se a categoria teórica Educação do Campo é trabalhada pelos Professores/as e Coordenadores/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas e como se dá este processo durante a prática pedagógica; e, investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação. A partir desses objetivos, este Capítulo busca, a partir de dados empíricos, atender ao que se propôs desde o projeto de pesquisa e reelaborados após a banca de qualificação.

4.1. Presença-ausência da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os e apresentação dos Cursos de Licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas

As licenciaturas Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química do IFNMG – *Campus* Salinas começaram a ser ofertados em 2010. Já a Pedagogia foi implantada em 2017 e disponibilizada para a comunidade em 2019. Ao verificar no endereço eletrônico da instituição, observou-se que desde a concepção dos cursos, seus PPCs foram passando por alterações ao longo dos anos, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Alteração PPCs das licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus* Salinas

Cursos	Anos dos PPCs	Ano do PPC vigente
Licenciatura em Ciências Biológicas	2010 – 2017	2017
Licenciatura em Física	2010 – 2017 – 2021 – 2023	2023
Licenciatura em Matemática	2010 – 2017 – 2017 – 2023	2023
Licenciatura em Pedagogia	2017 – 2022 – 2023	2023
Licenciatura em Química	2010 – 2018 – 2022 – 2023	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Durante as entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores/as desses cursos, buscou-se identificar qual seria o PPC vigente e qual PPC regulamentaria as turmas 2021/2024, as quais estavam cursando o 8º período no semestre 2/2024, que por sua vez, é o mesmo PPC vigente. Isso facilitou a pesquisa porque as análises se concentraram somente em um documento de acordo o curso específico. De acordo com Quadro 7, todos os PPCs são posteriores à Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, a qual já descreve a obrigatoriedade de a formação inicial docente incluir conceitos, princípios e fundamentos da modalidade Educação do Campo conforme já foi discutido no Capítulo 1.

A formação docente nas DCNs de 2015 teve uma concepção construída a partir de um projeto integrado, interinstitucional e em colaboração, entre as IES, os sistemas públicos de ensino, as instituições de Educação Básica em diálogo permanente com os Fóruns Estaduais e Distritais de apoio à formação de professores/as (Dourado, 2015). Por meio dessa articulação indicou-se a necessidade de construção de uma política nacional de formação de professores, ancorada no princípio da indissociabilidade entre formação inicial e continuada, e com a identidade docente a ser construída de acordo com o projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos PPC (Brasil, 2015; Silva *et. al.*, 2020).

De acordo com Silva *et. al.* (2020), a articulação entre formação inicial e continuada promove dois princípios fundamentais para uma concepção crítica de formação docente. O primeiro, refere-se à ideia de uma Base Comum Nacional como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. O segundo princípio é a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (Brasil, 2015). Logo, as DCNs de 2015 enfatizam que no processo de formação de professores a preocupação deve ser, sobretudo, com a sólida formação teórica, mediada pela práxis e trabalho coletivo que se constrói na constituição de ações interdisciplinares, tendo como preocupação o trabalho dos profissionais e sua relação direta com a realidade educacional.

Contrariando a perspectiva de constituição do sujeito crítico, seja na formação inicial e/ou continuada, a aprovação das DCNs de 2019 pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fragmenta estes princípios e restringe-se à somente formação inicial. As referidas diretrizes apresentando logo no Art. 1º, que: “a presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)” (Brasil, 2019; Silva *et. al.*, 2020).

A partir dessas alterações, identifica-se uma profunda mudança de concepção de formação docente, visto que a nova diretriz aprovada não faz mais menção à Base Comum Nacional, mas institui a BNC para formação de professores, atendendo ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Ou seja, na aprovação dessa legislação a decisão do CNE foi por um currículo mínimo nacional, tendo como parâmetro fundamental a garantia das competências e habilidades, conforme definição no Art. 2º de que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais, definidas a priori, a serem garantidas aos estudantes. Nesta lógica verticalizada e autoritária, de conceber as políticas educacionais, sem diálogo e sem participação nenhuma da sociedade civil, o CNE retrocedeu décadas atrás, ao colocar em tramitação no Conselho Pleno, um novo Parecer e Minuta de Resolução, que fragmenta a formação docente, propondo, em separado, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2019; Silva *et. al.* 2020).

Além de todo esse retrocesso exposto por Silva *et. al.* (2020), a BNC Formação não descreve a necessidade de uma formação docente voltada para a Educação do Campo e, ainda, obriga as LEDOCs a se adequarem ao seu regimento conforme o Art. 16:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019).

Por fim, a obrigatoriedade de ter uma formação inicial docente é retomada pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, a qual dispõe sobre as DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Em seu artigo 2º, essa resolução descreve:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a

Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar.

Entre 2015 e 2024 foi um período conturbado para a educação brasileira, muitas alterações nas legislações, prazos para adequação e embates entre o CNE e as entidades sindicais e científicas em defesa da educação pública. Na verdade, esse período perturbador já vem de longa data e ainda persiste na constante luta de classe entre o capital e a classe trabalhadora.

As análises dos PPCs das licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus* Salinas, buscaram identificar conteúdos, princípios, fundamentos e referências bibliográficas da Educação no Campo nas matrizes curriculares, planos de ensino, ementas e no documento geral como um todo. Mas antes, iremos detalhar cada curso separadamente.

4.1.1. Apresentação da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – *Campus* Salinas

Começaremos nossa análise com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Uma revisão do site do IFNMG – *Campus* Salinas revelou a existência de dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), datados de 2010 e 2017, conforme indicado no Quadro 7. Para os propósitos deste estudo, foi examinado o PPC mais atualizado, ou seja, o documento de 2017. Além disso é o documento que regulamenta a turma 2021/2024.

Conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso (2017), o ano de 2009 marcou o início das negociações para expandir a gama de cursos de graduação oferecidos pelo *campus*, incluindo o curso de Licenciatura em Biologia. Após a contratação de docentes, foi desenvolvido o projeto pedagógico para o referido curso. No decorrer do segundo semestre de 2009, especificamente em 29 de setembro, a portaria n.º 150 *ad referendum* foi oficialmente publicada, concedendo autorização para o início das atividades do curso. Posteriormente, em 25 de julho de 2012, e segundo o parecer de n.º 7.427, houve uma alteração na nomenclatura do curso, passando de Licenciatura em Biologia para Licenciatura em Ciências Biológicas.

Este curso é fundamentado em uma série de normativas legais pertinentes à prática biológica. Isso inclui a regulamentação da carreira de Biólogo, bem como a formação dos Conselhos Federal e Regionais de Biologia, estabelecidos sob a Lei n.º 6.684, sancionada em 13 de setembro de 1979. Adicionalmente, a resolução n.º 07, de 11 de março de 2002, define as Diretrizes Curriculares para cursos na área de Ciências Biológicas. Complementarmente, a

resolução n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, entre outras legislações aplicáveis.

O curso descrito tem uma estrutura curricular projetada para ser concluída em quatro anos, equivalentes há oito semestres. No entanto, oferece flexibilidade para os alunos poderem estender seus estudos até seis anos, ou doze semestres, se necessário. Esta graduação é disponibilizada exclusivamente na forma presencial, com aulas no período noturno, e, conforme seu projeto, visa formar professores para atuar na educação básica. A razão para a disponibilidade deste curso pelo *campus* foi atender a uma demanda específica,

Demanda verificada no mercado de trabalho, com a falta de profissionais habilitados e com competências desenvolvidas para atuarem na educação básica uma vez que, no Norte de Minas, são poucas as Instituições de Ensino que ofertam o curso gratuitamente à comunidade (Brasil, 2017, p. 9).

O curso foi desenvolvido com a dedicação de proporcionar transformações que correspondam às demandas sociais e culturais locais. Isso inclui a responsabilidade de “[...] preservar e exercer o rigor científico e a originalidade com imparcialidade e como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade” (Brasil, 2017, p. 10).

Ao examinar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, identifica-se que o objetivo principal é,

[...] formar e qualificar profissionais, para os diversos setores desta área de conhecimento, para a atuarem no, ensino, pesquisa, principalmente na Educação Básica, realizando pesquisa aplicada e promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando assim, novas técnicas que levem à solução dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades biológicas, e consequentemente da educação em ciências, visando aumentar a articulação com os setores educacionais e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional (Brasil, 2017, p. 15).

O curso propõe formar profissionais capacitados para atuar na educação básica, visando:

“[...] atender as demandas da mesorregião norte do estado de Minas Gerais e outras regiões do Brasil; estabelecer vínculos entre o programa de formação de professores das licenciaturas da IFNMG e instituições de Educação Básica, órgãos gestores do sistema Estadual e Municipal de ensino; promover sólida formação teórico-prática e profissional nos campos da educação e das ciências da natureza de forma integrada e contextualizada” (Brasil, 2017, p. 5).

Segundo os princípios do curso em que se pretende, tem-se a seguinte pretensão:

Um projeto que se destina à formação de professores para a educação básica requer uma estrutura institucional metodológica que atenda a concepção de uma nova dinâmica para promover a relação do ensino com a ciência, formar professores com a capacidade de usar diferentes saberes na compreensão e transformação da realidade, bem como instrumentos para resolver os desafios da vida cotidiana de teor não somente acadêmico, mas também experimentais (Brasil, 2017, p. 15).

Para isso, conta com um perfil do corpo docente qualificado, que ministra e orienta a promoção dessa formação de professores, buscando desenvolver uma formação integral dos discentes.

O curso conta, atualmente, com a participação direta de 9 professores Biólogos, em sua maioria Doutores, pertencentes ao IFNMG *campus* Salinas para atuação no Núcleo Específico e nas Práticas Pedagógicas, bem como 3 professoras pedagogas para a atuação nas disciplinas do Núcleo Pedagógico e do estágio Supervisionado (Brasil, 2017, p. 16).

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas é do ano de 2017, com isso verificamos serem dados com um intervalo de pelo menos cinco anos. Essa informação é relevante, visto que indica que os dados podem estar desatualizados ou incompletos. Por isso, os dados podem gerar resultados obsoletos ou defasados. Na próxima seção, abordaremos o curso de Licenciatura em Física.

4.1.2. Apresentação da licenciatura em Física do IFNMG – *Campus* Salinas

O curso de Licenciatura em Física do IFNMG – *Campus* Salinas apresenta quatro versões do PPC, sendo elas: (2010/2017/2021/2023). Examinamos o projeto pedagógico do curso do ano de 2023, que se apresenta,

Como uma oportunidade de formação de professores qualificada, atendendo a demanda da cidade de Salinas e das demais regiões supracitadas, que seguem carentes de profissionais capacitados, com conhecimento teórico e prático, e com habilidades de relacionar os conceitos com a realidade vivenciada pelo estudante de maneira integradora e multidisciplinar em sua atuação nas disciplinas de física e ciências da natureza, além de atender as demandas dos setores educacionais no que se refere aos processos didáticos pedagógicos (Brasil, 2023a, p. 6).

O projeto consulta legislações, como o Parecer n.º 1.304, de 6 de novembro de 2001, a resolução n.º 9, de 11 de março de 2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de física, tal como a resolução n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, entre outros. Estes

são alguns dos marcos legais requeridos na elaboração e no desenvolvimento do PPC do curso de Licenciatura em Física.

Como fora mencionado na apresentação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o curso de Física também nasce em 2009, tendo em comum a Portaria n.º 150. Segundo o Brasil (2023a), “a 1ª turma do curso de Licenciatura em Física do *Campus* Salinas se iniciou em 2010 e, desde então, o curso passou por avaliações e reestruturações para atender aos indicadores de qualidade do INEP e às percepções e diagnósticos da comunidade acadêmica”. Este curso de Licenciatura em Física foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com perfil satisfatório, conceito 3 em 2012 e conceito 4 em 2017.

A respeito da identificação do curso, que está distribuído com carga horária total de 3.250 horas, na modalidade presencial, ofertado no turno noturno, o curso tem duração de 4 anos dispostos em 8 semestres e com um prazo para integralização de no máximo 12 semestres. Nesse sentido, o curso forma professores, conforme o Brasil (2023a),

Capazes de ressignificar o ensino de Física em sala de aula, além de refletir sobre a sua prática pedagógica, promover e divulgar a ciência como relevante elemento civilizatório e de intervir, durante e posteriormente ao seu período de formação acadêmica, na realidade local e regional, buscando transformá-la por meio de atividades de caráter extensionista e da atuação em projetos como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), dentre outros (Brasil, 2023a, p. 11).

O curso se justifica com compromissos institucionais, nos quais o Brasil (2023a) reforça com os contextos sociais, culturais e econômicos do norte de Minas Gerais, concretizando a sua inserção social por meio da educação pública, gratuita e de excelência.

Nesta apresentação de curso, no qual possibilita ao/a futuro/a professor/a de Física uma formação sólida dos campos conceituais da Física, tal como promover reflexões sobre a educação, a escola e a sociedade, favorecendo a formação de indivíduos, e contribuam para a efetivação de projetos de transformação social, entre outros, mas como objetivo geral, destaca-se que pretende,

Formar profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica e em outros espaços educativos, formais ou informais, bem como capazes de prosseguirem seus estudos na pós-graduação em especial a de Ensino de Física, além de contribuir para que o futuro professor seja capaz de posicionar-se de maneira crítica e criativa, ética e responsável, construtiva e democrática, autônoma e humanista, tanto nos espaços educativos como na sociedade (Brasil, 2023a, p. 13).

Destarte, o perfil profissional de conclusão dos egressos almejados pelo curso, a partir das competências essenciais desses profissionais, são:

[...] Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas; Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais; Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados; Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica; Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sociopolíticos, culturais e econômicos (Brasil, 2023a, p. 13).

Também discorre no Brasil (2023a) que o currículo deve propiciar às licenciadas oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem que lhes possibilitem, ao final, terem desenvolvimento ao “utilizar a matemática e a física como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais; [...] reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas” (Brasil, 2023a, p.14).

A abordagem pedagógica adotada no curso fundamenta-se inicialmente na premissa de que o currículo transcende uma simples sequência de conteúdos desvinculada de ideologias ou propósitos, evitando a armadilha de se tornar um “cubo mágico de disciplinas” (Brasil, 2023a, p. 15), que emerge de uma visão puramente técnico-racional. Pelo contrário, reconhece-se que qualquer estrutura curricular emerge de dinâmicas sociais complexas e de poder, espelhando em sua essência os embates entre interesses divergentes dos grupos hegemônicos que o delineiam, dos grupos subalternos encarregados de sua execução e dos destinatários para os quais o currículo foi idealizado. Logo a seguir, apresentaremos o PPC de Licenciatura em Matemática.

4.1.3. Apresentação da licenciatura em Matemática do IFNMG – *Campus Salinas*

Em relação ao curso de Licenciatura em Matemática, são apresentadas quatro versões dos projetos pedagógicos do curso (2010, duas versões de 2017 e uma versão de 2023). Para esta pesquisa, analisamos o mais recente.

O documento apresenta o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, que visa formar professores para a educação básica na área de Matemática, com base na articulação entre teoria e prática e no compromisso com os contextos sociais, culturais e econômicos regionais. O PPC se baseia no contexto social, histórico, cultural e econômico do

campus e da região, na legislação vigente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Institucional (PPI) e nos princípios democráticos. Este projeto está inserido,

No contexto histórico, cultural e econômico e na realidade vivenciada pelo *campus* Salinas; na constante atualização, inovação e adequação curricular; no atendimento aos interesses e anseios do público da região de abrangência do *campus*; na busca pela expansão, sobretudo verticalização dos estudos, garantindo a qualificação dos estudantes, valorizando e possibilitando a progressão acadêmica; e na permanente e indissociável integração entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2023b, p. 7).

Na elaboração do documento, incluiu-se a legislação atual, com as normas e regulamentos atuais relacionados à educação e formação de professores; o PDI do IFNMG, que fornece diretrizes gerais para o desenvolvimento acadêmico e institucional; o PPI estabelece os princípios, objetivos e metas da instituição e considera os valores democráticos e a participação da comunidade acadêmica. Essas legislações e documentos orientam a estrutura, conteúdo e objetivos do curso, garantindo sua qualidade e alinhamento com as necessidades regionais e sociais.

Atendendo à demanda local e visando as necessidades no âmbito educacional quanto à educação superior, em 2009 o *campus* Salinas inicia suas discussões para a ampliação da oferta de cursos superiores, dentre eles, a Licenciatura em Matemática. Para atender essa implantação investe-se na contratação de novos professores da área de Matemática e da área de Didática e Fundamentos Pedagógicos; ao receber os novos professores estes constroem o projeto pedagógico do curso e no segundo semestre de 2009 aprova-se o início da oferta da Licenciatura em Matemática no *campus* Salinas (Brasil, 2023b, p. 14).

Autorizada pela Portaria n.º 150, de 29 de setembro de 2009. O curso de Licenciatura em Matemática está identificado pelo eixo tecnológico das Ciências Exatas e da Terra, na modalidade presencial, com turno de funcionamento noturno, totalizando uma carga horária total de 3.200 horas, tendo tempo de integralização de quatro anos (8 semestres) e com tempo máximo de integralização curricular de seis anos (12 semestres). É apresentado o objetivo geral de “formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Matemática, a partir da articulação entre teoria e prática, comprometidos com os contextos sociais, culturais e econômicos regionais” (Brasil, 2023b, p. 116).

O curso visa formar professores para atuar na educação básica, especialmente no ensino de Matemática, considerando o contexto social, histórico, cultural e econômico da região onde o *campus* está localizado. O curso visa integrar conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas, além de preparar para a docência, oferece uma sólida formação em Matemática, permitindo que os graduados atuem em outras áreas relacionadas, como pesquisa, consultoria

e desenvolvimento de materiais didáticos. O perfil do egresso deste curso inclui habilidades como:

Articular o processo de vivências de aprendizagem e pesquisa na produção do conhecimento; Apresentar domínio de saberes necessários à compreensão das tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo; Conhecer os processos cognitivos dos alunos na aprendizagem de conceitos matemáticos; Compreender as Ciências enquanto construção humana, reconhecendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto social, econômico, político e cultural; Elaborar, analisar e utilizar diferentes procedimentos de avaliação do processo de aprendizagem [...] (Brasil, 2023b, p. 17).

Como justificativa da implantação do curso, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais da região, baseia-se em dados sobre a demanda por professores de matemática na educação básica, a carência de cursos de licenciatura na área, a importância da matemática para o desenvolvimento científico e tecnológico e a contribuição do curso para a formação de cidadãos críticos e participativos. Diante desse quadro, percebe-se a necessidade de implantar um curso de formação de professores em Matemática comprometido com a superação do quadro caótico vivenciado em relação ao ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Posto isso, o projeto ressalta o compromisso do IFNMG – *Campus* Salinas com a qualidade do ensino de Matemática e com a formação de professores qualificados, éticos e comprometidos com a transformação social.

Em seguida, apresentamos o breve histórico do curso de Licenciatura em Pedagogia, embasado no Projeto Pedagógico do Curso mais recente.

4.1.4. Apresentação da licenciatura em Pedagogia do IFNMG – *Campus* Salinas

O curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta-se como o curso mais novo implementado pelo *campus*. O curso em questão possui três versões de PPC, elaboradas nos anos de 2017, 2022 e 2023. Destarte, esse curso foi implementado mais recentemente em 2017,

A proposta de criação do curso de Pedagogia no *campus* Salinas foi apresentada e discutida em reunião com o Conselho Municipal de Educação de Salinas–MG em 2017. Foi submetida também à apreciação e discussão na Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí e julgada pelo Conselho Gestor do IFNMG – *Campus* Salinas em 2017. Em todos esses espaços públicos de discussão, a proposta do curso foi amplamente aceita (Brasil, 2023c, p. 6).

O documento apresenta o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFNMG – *Campus* Salinas, que visa formar professores para atuar na educação básica, com uma perspectiva de educação popular, respeito à diversidade e compromisso com o desenvolvimento regional.

A legislação consultada para a elaboração do projeto inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as resoluções e pareceres sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e para os cursos de graduação em Pedagogia, entre outras. Essas regulamentações são essenciais para garantir a conformidade e a efetividade do projeto, bem como para assegurar a transparência e a legalidade das ações propostas. O projeto conta também com a participação dos profissionais da área do curso e da equipe pedagógica do *campus* e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O documento explica as razões e os objetivos da criação do curso de Pedagogia, considerando as demandas sociais, educacionais e profissionais da região, as legislações vigentes, o perfil do corpo docente, o campo do conhecimento pedagógico e a função dos Institutos Federais.

No curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado, apresenta sua justificativa “pela necessidade primária de formar professores capazes e instrumentalizados teórica e metodologicamente para lidar com uma educação de caráter popular” (Brasil, 2023c, p. 12). Compreendemos que essa discussão pode também problematizar os desafios e as possibilidades de uma educação popular que seja emancipatória, crítica e transformadora, considerando o contexto histórico, social, político e cultural em que se insere. Desse modo, a oferta do curso de Pedagogia, além de atender aos preceitos legais que regem os IFs,

Articula-se às transformações sociais e econômicas experimentadas pelo país, de maneira geral, e pela mesorregião Norte de Minas, em particular, que demandam um novo perfil de profissional, capaz de problematizar o contexto regional, estimular o diálogo e a participação dos estudantes/profissionais/cidadãos com vistas à mitigação dos problemas sociais (Brasil, 2023c, p. 14).

E ainda afirma que é,

Compreendido não somente como uma Licenciatura, mas como um campo do conhecimento investigativo da educação que contribuirá com o entendimento de vários fenômenos sociais, como o poder, a cultura, a prática educativa, as relações sujeito e escola, a diversidade, os direitos fundamentais das pessoas, enfim, vários conceitos das ciências humanas e sociais, com vínculo prático, formando e ofertando formação continuada nas escolas da região” (Brasil, 2023c, p. 17).

O documento informa os dados básicos do curso de Pedagogia, como denominação, local, área, modalidade, tipo, habilitação, regime, turno, vagas, duração, carga horária, autorização, requisitos, coordenação, entre outros. Na identificação do curso concebido na modalidade presencial, tendo como área de conhecimento: Ciências Humanas, dispondo de seu funcionamento, assim como os demais cursos no turno noturno, tendo duração de quatro anos (8 semestres) e com prazo de integralização de seis anos (12 semestres).

A respeito do perfil profissional de conclusão dos egressos, o projeto pedagógico habilita ao egresso uma atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a EJA, assim como na gestão escolar e nas escolas de Ensino Médio. O documento descreve o perfil profissional que deve conseguir atuar com ética, compreender, cuidar e educar crianças, trabalhar em espaços escolares e não-escolares, reconhecer e respeitar a diversidade, ensinar as diferentes áreas do conhecimento, relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, identificar problemas socioculturais e educacionais, participar da gestão das instituições, realizar pesquisas e utilizar instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Destacam-se saberes necessários dos egressos do curso para o exercício da docência, como:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria [...] (Brasil, 2023c, p. 22).

No campo de atuação do profissional, ressalta-se que oportuniza aos egressos as seguintes atividades, tais como:

Magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na educação profissional; Área de serviços e apoio escolar; Cursos livres e profissionalizantes, aulas particulares e de reforço; Planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino; Pesquisa e produção de material; e Ambientes não escolares (Brasil, 2023c, p. 23).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo o mais novo implementado, evidenciamos seu compromisso com o desenvolvimento de profissionais qualificados, com uma formação moral e social condizente com os pressupostos de uma educação transformadora.

Seguidamente, apresentaremos o último curso de licenciatura disponibilizado pelo IFNMG – *Campus Salinas*, o curso de Licenciatura em Química.

4.1.5. Apresentação da licenciatura em Química do IFNMG – *Campus Salinas*

O curso de Química, na modalidade de Licenciatura, possui quatro versões de seu projeto pedagógico, correspondentes aos anos de 2010, 2018, 2022 e 2023. O curso foi criado em 2009, com os cursos de Ciências Biológicas, Física e Matemática, por meio também da Portaria n.º 150, de 29 de setembro de 2009, publicada no DOU em 26 de novembro de 2009.

Brasil (2023d) está pautado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos regulamentos do IFNMG e nos princípios democráticos, tendo a participação dos professores do curso, da equipe pedagógica, entre outros profissionais envolvidos, e da comunidade. A proposta consulta as legislações vigentes através dos decretos, leis, pareceres, portarias, resoluções, normas e regulamentos. Com essa proposta, argumenta que tem por,

Finalidade retratar a realidade vivenciada pelo *campus* quanto à atualização, adequação curricular, realidade cultural e social, buscando garantir o interesse, os anseios e a qualificação dos estudantes atendidos, despertando o interesse para o ensino, a pesquisa e a extensão e ainda, a verticalização dos estudos (Brasil, 2023d, p. 7).

O documento visa atender à demanda de formação de professores para a educação básica na região norte de Minas Gerais. Em relação à avaliação do curso, é destacado que em 2012 o curso foi avaliado com conceito quatro e afirma que,

No ano de 2014, o curso obteve nota 3 (três) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e no Conceito Preliminar de Curso (CPC). No ENADE 2018 houve uma queda no desempenho obtido pelos acadêmicos, sendo a nota igual a 2 (dois). O CPC obtido nesse ano foi igual a 3,0 (Brasil, 2023d, p. 22).

Após essa queda nas notas, verificou-se a necessidade de melhoria da infraestrutura aos acadêmicos. Assim, foi realizada “uma reforma e ampliação dos laboratórios de ensino e ampliação dos projetos de pesquisa oferecidos pelos docentes. Estas melhorias refletiram no conceito do ENADE 2021, sendo o CPC obtido igual a 4 e o conceito ENADE 3,0” (Brasil, 2023d, p. 22).

O curso de licenciatura em Química visa formar professores capacitados para atuar no ensino médio e fundamental, com conhecimentos teóricos e práticos sobre os fenômenos químicos e suas aplicações. Dessa forma, com objetivo geral, afirma que pretende,

Formar profissionais para exercerem a docência, na Educação Básica e na ação investigativa da pesquisa, promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, procurando novas técnicas para a solução dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades Químicas e no Ensino em Química, aumentando a articulação com os setores educacionais e a sociedade, em especial local e regional (Brasil, 2023d, p. 23).

O licenciado em química deve ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar atividades didáticas que promovam a aprendizagem significativa da química, bem como de utilizar diferentes recursos pedagógicos, como experimentos, jogos, softwares, entre outros. Além disso, deve ter uma visão crítica e ética sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade, considerando os aspectos ambientais, sociais e culturais envolvidos, conforme evidenciado nos objetivos específicos:

Formar professores para exercerem a docência do ensino médio na área de Química, numa articulação entre ensino e pesquisa; [...] Propiciar uma sólida formação teórico-prática e profissional nos campos da educação e da Química de forma integrada e contextualizada; Instigar uma reflexão crítica acerca do papel da Química na sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica; Promover a apropriação de novas tecnologias educacionais na educação científica, de modo que os estudantes possuam uma compreensão dos processos de produção e uso destas tecnologias, reconhecendo seu potencial e suas limitações (Brasil, 2023d, p. 23).

O documento informa os dados básicos do curso de Licenciatura em Química, como denominação, carga horária, modalidade, tipo, ano de implantação, titulação conferida, turno de oferta, regime acadêmico, número de vagas, periodicidade, requisitos, formas de acesso, duração, prazo para integralização, autorização e local de oferta. Segundo o Brasil (2023d), o curso é ofertado na modalidade presencial, em período noturno. A carga horária é composta de 3300 horas organizadas em regime semestral e distribuídas ao longo de quatro anos (8 semestres) e com prazo máximo de seis anos (12 semestres). O acesso ao curso de Licenciatura em Química pode ocorrer mediante processo seletivo, materializado em Edital próprio, consoante a legislação pertinente, direcionado a alunos portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente na forma da lei.

Como os demais cursos, conta com um perfil profissional de conclusão dos egressos, no qual, a partir de premissas pontuadas, os egressos necessitam estar preparados para a prática docente, algumas delas são:

Compreender o processo de construção do conhecimento bem como do significado dos conteúdos das suas áreas de conhecimento e de habilitação específica para a sociedade, enquanto atividades humanas, históricas, associadas aos aspectos de ordem

social, econômica, política e cultural; Estabelecer diálogo entre a área educacional, a área de conhecimento específico e pedagógico, e, as demais áreas, objetivando a articulação e a interdisciplinaridade no processo de vivências de situações de aprendizagem na produção do conhecimento e na prática educativa [...] (Brasil, 2023d, p. 25).

Dessa maneira, o acadêmico, em sua formação, deve desenvolver competências para planejar e implementar propostas educativas adequadas às diversas realidades escolares de sua área de atuação, atuar em colaboração com os seus colegas, produzindo e facilitando a elaboração de materiais didáticos pertinentes aos contextos nos quais estiver inserido, e estabelecer a relação entre ensino e pesquisa, como prática educativa.

Após essas análises, os projetos pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura do IFNMG – *Campus* Salinas refletem os objetivos, as diretrizes e as metodologias dos cursos, bem como os perfis profissionais dos egressos e as demandas do mercado de trabalho. Além disso, contempla as especificidades dos cursos de licenciatura, que visam à formação de professores para a educação básica, com ênfase na pesquisa, na extensão e na interdisciplinaridade. Os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados participativamente, envolvendo os docentes, os discentes, os técnicos administrativos e a comunidade externa, buscando garantir a qualidade e a relevância dos cursos de licenciatura.

Apresentamos, a seguir, a presença e/ou a ausência da Educação do Campo nos PPCs do IFNMG – *Campus* Salinas.

4.2. Presença-ausência da Educação do Campo nos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas

Como a um dos objetivos específicos propostos para esta pesquisa, foi analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus* Salinas de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo, fizemos o levantamento documental, buscando identificar conteúdos, princípios, fundamentos e referências bibliográficas da Educação no Campo nas matrizes curriculares, planos de ensino, ementas e no PPC como um todo. Cada PPC foi analisado separadamente.

Apresentamos aqui a organização curricular desses cursos, bem como evidenciar as perspectivas da Educação do Campo nesses projetos pedagógicos de cursos e matrizes curriculares, mostrando as discussões apresentadas na formação inicial desses professores, direta ou indiretamente.

Entendemos que as matrizes curriculares são instrumentos que definem a organização dos conteúdos, das competências e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos graduandos ao longo do curso. Essas matrizes estabelecem os períodos/núcleos, disciplinas, número de aulas semanais da disciplina, dispondo entre teóricas e práticas, alternando em laboratório, formação e ensino, a carga horária e sua distribuição, além do quadro com as disciplinas com pré-requisitos, o total da carga horária (h/a) semestral, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. As matrizes curriculares devem estar alinhadas com as diretrizes curriculares nacionais, os projetos pedagógicos dos cursos e as demandas do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, os Projetos Pedagógicos de Cursos do IFNMG – *Campus* Salinas fazem a distribuição de carga horária e disciplinas divididas por períodos e núcleos. Nas normativas legais vigentes para a formação inicial de professores, no que se refere à organização e à operacionalização das configurações curriculares, na resolução CNE/CP n.º 2/2015, destacam no artigo 12 que “os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos” (Brasil, 2015, p. 9). Assim, pontuam no art. 12:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades; e III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015, p. 9).

Esses núcleos estabelecem a estruturação curricular, a partir de conhecimentos comuns e específicos. Segundo o PPC (2023) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os núcleos “são articulados mediante procedimentos didático-metodológicos que oportunizam ao cursista vivenciar situações de aprendizagem cujas transposições didáticas podem ser efetivadas, quando de sua atuação profissional na Educação Básica” (Brasil, 2023a, p. 19).

Dentro dessa perspectiva, os projetos pedagógicos dos cursos preveem a formação de professores qualificados para atuarem na educação básica. Para isso, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura devem contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, além das demais modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, entre outras. Compreendendo nosso campo de pesquisa, a Educação do Campo possui sujeitos com suas especificidades, suas demandas e seus interesses. Sujeitos esses que “nos remetem a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos

subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural” (Arroyo, 2012, p. 37).

A partir do exposto, a respeito das matrizes curriculares de formação inicial de professores do IFNMG – *Campus* Salinas, fizemos uma análise das matrizes curriculares apresentadas no PPC dos cursos. A análise ressalta a identificação das disciplinas ofertadas pelos cursos que dialogam indiretamente com nosso estudo e trata-se mais profundamente das disciplinas que discutem a Educação do Campo diretamente em suas ementas. Para isso, mostramos um panorama dos ementários para melhor entendimento das disciplinas. São exibidos: a disciplina, a quantidade de aulas semanais, a carga horária semestral – horas/aulas e horas, a ementa e as bibliografias básicas e complementares. Os cursos de Química e Ciências Biológicas, a partir da análise dos ementários, diferem somente por expor os números de aulas semanais detalhados entre aulas teóricas e práticas.

Essa organização permite que as disciplinas se apresentem para compreender melhor a relação entre os diferentes campos de conhecimentos e como eles se interconectam. Além disso, uma estrutura organizada auxilia os professores a planejar e executar suas aulas de maneira eficiente, permitindo que eles se concentrem em métodos de ensino que promovam uma compreensão profunda dos conceitos abordados.

As análises feitas nas matrizes curriculares dos PPCs são organizadas, seguindo a ordem alfabética por curso. Com isso, dispomos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química, contendo disciplinas que dialogam direta ou indiretamente com a Educação do Campo, conforme abaixo apresentamos.

4.2.1. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – *Campus* Salinas

Nessa análise, apresentamos o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O PPC expõe na seção *Estrutura Curricular* a organização didático-pedagógica, que visa formar os futuros professores por meio de uma abordagem de ensino que integra diferentes áreas do conhecimento e as tecnologias relacionadas. Propõe-se, assim, um currículo que engloba a transversalidade e a interconexão entre variados campos do saber, preparando os professores para um ambiente de aprendizado dinâmico e multifacetado.

Para isso, são apresentadas divisões na matriz curricular, expondo os períodos, os núcleos, as disciplinas do curso, os números de aulas semanais, destacadas entre aulas teóricas e práticas, sendo esta última subdividida em aula de Laboratório e Formação e Ensino. E as devidas cargas horárias: total, h/a e horas, também especificam os pré-requisitos para cada disciplina, indicando quais disciplinas devem ser cursadas antes. Os núcleos incluem: pedagógico, específico, instrumental, além da prática pedagógica e estágio supervisionado. Cada núcleo desses tem um objetivo e uma abordagem diferentes para a formação do licenciado em Ciências Biológicas. Os núcleos pedagógicos, específico e instrumental, são fundamentais na estruturação dos cursos de licenciatura, por delinear as qualificações e conhecimentos que os futuros professores devem ter.

Sobre esses núcleos, o documento compreende o *Núcleo Pedagógico*, no qual,

Busca desenvolver competências educativas necessárias à formação do profissional da educação, objetivando fundamentar a sua prática pedagógica com um referencial teórico-prático voltado para o contexto social, contexto escolar e contexto da aula (Brasil, 2017, p. 20).

O núcleo pedagógico aborda questões relacionadas à educação e à prática docente. Os formandos aprendem sobre teorias da educação, metodologias de ensino, psicologia da aprendizagem e estratégias para lidar com diferentes perfis de estudantes. No *Núcleo Específico* desenvolvem-se:

Os conhecimentos específicos da habilitação selecionada pelo cursista, bem como na perspectiva da transposição didática dos conteúdos. Assim, busca-se ampliar competências inerentes à formação do docente na perspectiva (a) de aprofundar os conhecimentos da área de atuação e suas respectivas metodologias de aprendizagem, conforme a opção de licenciatura do cursista e (b) de melhor fundamentar sua formação profissional desenvolvida no Núcleo Comum (Brasil, 2017, p. 20).

Esse núcleo específico concentra-se nas disciplinas diretamente relacionadas à área de formação, no caso, Ciências Biológicas. Os formandos aprofundam seus conhecimentos em biologia, ecologia, genética, fisiologia, entre outros tópicos específicos da área. Já no *Núcleo Instrumental*, conforme PPC (2017),

Desenvolvem-se os conhecimentos que são importantes como pré-requisitos para a aprendizagem das disciplinas do núcleo específico, considerando a importância da interdisciplinaridade para a produção consistente do conhecimento. Propõe-se desenvolver atividades que possibilitem o exercício da habilitação, numa perspectiva interdisciplinar e integradora, por meio do enriquecimento da formação do cursista com conhecimentos de áreas correlatas, bem como com atividades acadêmico-científico-culturais que possam contribuir para que o docente venha a tornar-se um pesquisador de sua própria prática (Brasil, 2017, p. 20).

Nesse núcleo, os graduandos desenvolvem habilidades elementares para a prática profissional. Isso inclui o uso de tecnologias educacionais, elaboração de planos de aula, avaliação de aprendizagem, comunicação eficaz, entre outros assuntos. Já as disciplinas que contemplam a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado envolvem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Na *prática pedagógica*, ocorre em ambientes educacionais, onde os graduandos planejam e ministram aulas sob supervisão. O *estágio supervisionado* se torna uma experiência mais ampla, que pode ocorrer em escolas, museus, centros de pesquisa ou outras instituições relacionadas à biologia.

Em relação ao segundo componente: Estágio Curricular Supervisionado, ressalta a necessidade de “compreender o ambiente da aula como espaço de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos; de redimensionar a gestão da aula e do tempo escolar; desenvolver um trabalho que ultrapasse os limites das disciplinas/campos de saberes restritos” (PPC, 2017, p. 24). Atendendo ao artigo 13 da resolução n.º 2, do CNE, de 01 de julho de 2015, o estágio conta com carga horária total de 400h, sendo regido pelo Regulamento para Estágios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

A carga horária do Estágio será dividida 4 semestres, sendo 100 horas em cada um deles (equivalente a 120 horas/aula). Em cada semestre serão destinadas 20h/aula como disciplina curricular, onde o professor orientador de estágio do IFNMG atenderá, orientará, planejará e executará juntamente com os estagiários atendimento individual e em grupo, seminários, oficinas e minicursos nas dependências do IFNMG – *campus* Salinas, assim como, realizará visitas às escolas-campo com o objetivo de verificar o desenvolvimento dos acadêmicos no estágio, levantar necessidades pedagógicas da escolas-campo que possam ser atendidas pelo estágio dos licenciandos. As demais 100h/aula do Estágio serão cumpridas na forma de observação de aulas na escola-campo, regência e preparo de documentos referentes ao estágio (Brasil, 2017, p. 25).

O estágio supervisionado curricular se torna uma etapa crucial na formação acadêmica, oferecendo aos estudantes uma experiência prática valiosa que complementa o aprendizado teórico obtido em sala de aula. Regulado pela Lei n.º 11.788/2008 no Brasil, o estágio permite que os alunos apliquem seus conhecimentos em um ambiente de trabalho real, sob a orientação de um supervisor qualificado. Este processo não apenas reforça o que foi aprendido, mas também prepara o estudante para os desafios da vida profissional, desenvolvendo habilidades específicas e proporcionando uma compreensão mais profunda da área de estudo.

Entendendo estes núcleos como parte fundamental da estrutura do curso, bem como as disciplinas que perpassam por esta formação, abaixo esboçamos a Quadro 8, conforme matriz

curricular do PPC (2017), em que apresentamos estas disciplinas lecionadas por núcleos, prática pedagógica e estágio supervisionado. Com isso, temos as seguintes informações:

Quadro 8 – Disciplinas por núcleo, prática e estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Núcleo	Disciplinas
Pedagógico	Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Educação, Sociedade e Trabalho; Didática I; Didática II; Produção e Gestão do Conhecimento; Educação e Diversidade; Libras I; Libras II; Organização e Gestão Pedagógica da escola; Educação Profissional;
Específico	Bioquímica; Zoologia Comparada de Vertebrados; Morfologia e Anatomia Vegetal; Parasitologia; Biologia Molecular; Bioética; Diversidade dos Vegetais; Anatomia e Fisiologia Animal Comparada; Evolução. Microbiologia; Ecologia de populações; Imunologia; Tópicos especiais em Biologia I; Sistemática de Angiospermas; Fisiologia Vegetal; Ecologia de comunidades e ecossistemas; Tópicos Especiais em Biologia II; Tópicos Especiais em Biologia III;
Instrumental	Fundamentos da Física; Fundamentos de Geologia e Paleontologia; Biofísica; Leitura e produção de textos acadêmicos; Estatística Básica;
Prática Pedagógica	Prática Pedagógica III: Planejamento e Prática; Prática Pedagógica IV: Laboratório de Zoologia; Prática Pedagógica V: Laboratório de Genética; Prática Pedagógica VI: Laboratório de Evolução; Prática Pedagógica VII: Laboratório de Microbiologia; Prática Pedagógica VIII: Laboratório de Ecologia; Prática Pedagógica IX: Educação e Saúde; Prática Pedagógica X: Laboratório de Botânica; Prática Pedagógica XI: Educação Ambiental; Prática Pedagógica XII: Processo de ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia;
Estágio Supervisionado	Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV; Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I);

Fonte: Brasil (2017).

No Quadro 8, mostramos as disciplinas que são uma parte integrante da Matriz Curricular do PPC (2017) de Ciências Biológicas. Esta matriz curricular abrange uma ampla gama de conhecimentos e práticas fundamentais para a formação de um biólogo, que foca em fornecer uma base sólida em educação geral, bem como conhecimentos específicos e interdisciplinares cruciais para o entendimento e a atuação no campo educacional.

Dentro destas disciplinas, os graduandos exploram os fundamentos teóricos da educação, aprendem sobre diferentes metodologias de ensino e pesquisa e se engajam com as realidades educacionais contemporâneas. Isso inclui o estudo de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos e questões de diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. Além disso, os núcleos promovem a compreensão da importância da educação especial e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como também os direitos educacionais de adolescentes e jovens.

A estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas está organizada em torno destes núcleos, prática e estágio, visa garantir que os graduandos não apenas adquiram conhecimento teórico, mas também desenvolvam habilidades práticas e críticas necessárias para sua futura carreira profissional. Alcançado por meio da integração de conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento, relacionando-os diretamente à prática docente, aos fundamentos e metodologias de ensino.

O PPC enfatiza a importância de uma formação interdisciplinar, permitindo que esses discentes explorem diferentes áreas de conhecimento e como elas se interconectam. Além disso, apoia a integração dos graduandos em ambientes educacionais reais, promovendo a prática assistida em instituições de educação básica, tanto públicas quanto privadas, que fazem parte do sistema estadual de ensino. Isso proporciona uma experiência valiosa, permitindo que os futuros profissionais compreendam melhor o contexto educacional e as dinâmicas sociais da região onde atuarão. Através dessa abordagem, o PPC (2017) forma profissionais qualificados, críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios do ensino e contribuir para o avanço da educação e da ciência.

Nas análises conduzidas nas ementas das disciplinas, nas quais constam os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas, observa-se uma ausência significativa de elementos que debatem sobre a Educação do Campo tanto nas ementas quanto nas bibliografias básicas e complementares. Isso ocorre mesmo considerando que a EC faz parte da legislação vigente. Embora haja indicações de leituras adicionais que abordam a educação básica brasileira, estas não contemplam especificamente a EC, o que pode contribuir para a desvalorização dessa educação como um campo de conhecimento e de atuação profissional.

Apesar dessa ausência nas disciplinas, podemos ressaltar que a disciplina de *Didática I*, ofertada no 4º período, tem carga horária de 40 horas/aula, todas teóricas. Na ementa, apresenta-se a seguinte informação:

EMENTA: Introdução à Didática: objeto de estudo, histórico e concepções. Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Relações conteúdo-método, teoria-prática, escola, sociedade, professor-aluno. A relação pedagógica como o cerne da didática. Estudo sobre a aplicação das técnicas de ensino: aulas expositivas, aulas experimentais em laboratório, dentre outras. Compreensão da importância e aplicabilidade dos recursos didáticos (Brasil, 2017, p. 53).

Essa disciplina não faz menção direta à Educação do Campo, apenas menciona na bibliografia complementar um autor conhecido pelas discussões que contemplam a educação dos oprimidos. O livro indicado na bibliografia é o livro *Pedagogia do Oprimido* (2002) de

Paulo Freire. Esse autor é conhecido por ser um dos principais educadores que defende uma pedagogia crítica e emancipatória, baseada no diálogo e na conscientização dos oprimidos.

Ao considerar essa ausência de debates e disciplinas, inquieta-nos perceber que estes futuros professores que poderão se defrontar com uma turma de escola do campo não estão sendo preparados para atuar nesse contexto, compreendendo que a EC necessita de professores com formação que compreenda as singularidades desses sujeitos, tal como planejar e desenvolver práticas pedagógicas adequadas ao contexto campesino. Seguimos com o curso de Licenciatura em Física.

4.2.2. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Física do IFNMG – *Campus Salinas*

Uma das principais referências para o planejamento do curso de Licenciatura em Física é o Projeto Pedagógico do Curso, que se fundamenta nas leis e diretrizes educacionais vigentes. Neste documento, encontra-se a matriz curricular, em que dispõe das disciplinas que estruturam o curso de Física e o que se estuda durante os oito períodos. O Projeto Pedagógico do curso de Física passou por uma atualização em 2023, apresentando a organização curricular do curso. Como antes mencionado, o PPC (2023),

É constituída por três núcleos distintos, porém complementares, sendo que esses estão em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015) (Brasil, 2023a, p. 17).

Mostraremos a seguir tabelas contendo os núcleos do componente curricular e as disciplinas ofertadas, que estão agrupadas em cada núcleo. O propósito dessas tabelas é facilitar a visualização das disciplinas disponíveis e sua organização no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (2023).

Quadro 9 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Física

I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais

Disciplinas: Colóquios de Física; Física Fundamental I; Física Fundamental II; Matemática Fundamental; Prática Pedagógica I: Introdução à Prática Docente; Português Instrumental I; Química Geral; Química Experimental; Física Fundamental III; Física Fundamental IV; Geometria Analítica e Álgebra Linear; Cálculo Diferencial e Integral I; Fundamentos Filosóficos da Educação; Física Geral I; Física Experimental I; Cálculo Diferencial e Integral II; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Física Geral II; Física Experimental II; Cálculo Diferencial e Integral III; Didática I; Educação, Sociedade e Trabalho; Física Geral III; Didática II; Física Geral IV; Física Experimental III; LIBRAS I; LIBRAS II; Educação e Diversidade; Evolução das Ideias da Física.

Fonte: Brasil (2023a) com alterações feitas pelo autor

No Quadro 9, destacamos o *Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais*, que faz parte do PPC do curso. Esse núcleo engloba uma diversidade de saberes fundamentais para a formação do professor. Integra o estudo dos fundamentos teóricos da educação, bem como as metodologias de ensino para transmitir conhecimento em física. Além disso, é crucial que os futuros professores estejam familiarizados com as diversas realidades educacionais.

São dispostas 30 disciplinas, tendo carga horária total de 1.760 horas em aulas semanais teóricas, práticas e de prática de formação profissional (PCC). A formação geral oferece uma base sólida em educação, enquanto as áreas específicas e interdisciplinares permitem que os estudantes explorem tópicos avançados em física e outras ciências relacionadas. Isso não apenas enriquece o conhecimento do graduando, mas também prepara o futuro professor para ensinar em um ambiente que valoriza a interdisciplinaridade e a integração do conhecimento. As metodologias de ensino abordadas neste núcleo são projetadas para equipar os licenciados com as ferramentas necessárias para facilitar o aprendizado efetivo, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas entre os estudantes.

Entender as diversas realidades educacionais é igualmente importante. Isso envolve reconhecer as diferenças culturais, socioeconômicas e regionais que influenciam a educação. Um(a) professor(a) de física deve ser capaz de adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de seu contexto. Podendo incluir o desenvolvimento de materiais didáticos que sejam culturalmente relevantes e acessíveis a estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

No II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas

sociais, conforme Quadro 10, apresenta outras disciplinas do curso junto ao Trabalho de Conclusão de Curso e Iniciação Científica.

Quadro 10 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Física

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais

1. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);

2. Iniciação Científica;

Disciplinas: Prática Pedagógica III: Planejamento e Prática; Métodos de Pesquisa em Ambientes Digitais; Termodinâmica; Produção e Gestão do Conhecimento; Fundamentos de Equações Diferenciais; Mecânica Clássica; Pesquisa em Ensino de Física; Prática de Ensino de Física I; Prática de Ensino de Física II; Prática de Ensino de Física III; Fundamentos de Física Quântica; Fundamentos da Teoria Eletromagnética; Organização e Gestão Pedagógica; TCC I; Física Contemporânea; Laboratório de Física Moderna; Educação Profissional; e Estágio Curricular Supervisionado como disciplina e atividade orientada enquanto proposta de articulação entre os sistemas de ensino e instituições educativas, propiciando-se vivências nas diferentes áreas do campo educacional: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV; além das Unidades Curriculares de Extensão.

Fonte: Brasil (2023a) com alterações feitas pelo autor

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos representa um componente curricular para o desenvolvimento de competências específicas e pedagógicas no curso de licenciatura em Física. Este núcleo proporciona uma formação mais aprofundada e diversificada, indo além dos conteúdos básicos e abordando temas especializados, priorizados pelo projeto pedagógico da instituição de ensino. As integrações com os sistemas de ensino são fundamentais, garantindo que o currículo esteja alinhado com as necessidades educacionais contemporâneas e as demandas sociais.

Por meio dessa estrutura, os graduandos têm a oportunidade de se engajar em estudos que refletem diretamente as áreas de atuação profissional, permitindo-lhes não apenas entender melhor os conteúdos específicos de sua área, mas também desenvolver habilidades didáticas e metodológicas que serão cruciais em sua futura carreira docente. Além disso, o núcleo promove uma visão crítica e reflexiva sobre a prática educativa, incentivando a pesquisa e a inovação no campo da educação.

As disciplinas oferecidas na tabela 6 têm carga horária de 1.820 horas de aulas semanais, visando atender às tendências atuais e futuras na educação, bem como para responder às questões sociais relevantes. Isso inclui, por exemplo, a incorporação de tecnologias educacionais, abordagens de ensino inclusivo e estratégias para promover a alfabetização científica entre os graduandos. A flexibilidade do núcleo permite que os estudantes escolham caminhos que melhor se alinhem com seus interesses e objetivos profissionais, ao mesmo tempo, em que cumprem os requisitos curriculares do curso.

A relevância do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é evidenciada pela sua capacidade de adaptar-se às mudanças dinâmicas no campo educacional e de manter a relevância frente aos desafios globais e locais. Ele serve como um elo entre teoria e prática, preparando os futuros professores para serem agentes de mudança e inovação nas salas de aula e além. Com um foco claro na qualidade e na excelência educacional, o núcleo é um testemunho do compromisso das instituições de ensino com a formação integral de seus graduandos.

Quadro 11 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Física

III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

1. Atividades Complementares e seminários como atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social;
2. Prática como Componente Curricular (PCC) de modo a assegurar o aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; Unidades Curriculares de Extensão; Atividades Acadêmicas.

Fonte: Quadro elaborada pelo autor, conforme (PPC, Licenciatura em Física, 2023).

O conceito de Núcleo de Estudos Integradores para enriquecimento curricular representa uma abordagem inovadora na educação superior, visando complementar e enriquecer a formação acadêmica dos estudantes. Esses núcleos são projetados para oferecer atividades teórico-práticas que aprofundam o conhecimento em áreas específicas, alinhadas aos interesses e às necessidades dos alunos. As atividades podem variar desde seminários e estudos curriculares até projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão. Além disso, incluem práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas, promovendo vivências diversificadas no campo educacional e assegurando a utilização de recursos pedagógicos eficazes.

Na disciplina Unidade Curricular de Extensão (UCE) III – Robótica Educacional encontrou-se na bibliografia complementar o artigo: Robótica educacional na educação do campo: uma estratégia didática para o ensino de física e inclusão digital de Nascimento *et. al.* (2022). Infelizmente, durante o período de entrevistas, o/a professor/a dessa disciplina estava afastado/a por motivo de doença, sendo assim, não foi possível apontar a contribuição desse trabalho para a licenciatura em Física.

As demais disciplinas do curso de Física não incluem a Educação do Campo em seus projetos como uma área para debate e prática profissional. Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Física, embora cite na bibliografia complementar obras de Paulo Freire, como A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (2005) na disciplina de Métodos de Pesquisa em Ambientes Digitais, Pedagogia da Autonomia (2002) na disciplina de Didática

I, o livro *Política e Educação* (1995) na disciplina de Organização e Gestão Pedagógica, não aborda a EC. Essa situação de ausência aponta para uma lacuna na formação dos licenciados que, ao não abordarem a EC como um campo significativo de atuação, podem encontrar-se menos preparados para enfrentar os desafios e as particularidades dessa modalidade de educação. Abaixo temos o curso de Matemática.

4.2.3. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Matemática do IFNMG – *Campus Salinas*

A análise realizada na matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática foi, do ano de 2023. As orientações metodológicas do PPC mencionam que,

O processo de construção do conhecimento deverá ser norteado por práticas pedagógicas, fundamentadas na relação teoria e prática, que estimulem a criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico e a autoaprendizagem, explorando ao máximo a interdisciplinaridade (PPC, 2023, p. 19).

Para tanto, destacam-se cinco princípios metodológicos que orientam esse processo de construção do conhecimento, como: a interdisciplinaridade; a formação profissional para a cidadania; o estímulo à autonomia intelectual; a responsabilidade, compromisso e solidariedade social; e a diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem. Os princípios metodológicos são definidos consoante o projeto pedagógico, respeitando os critérios que promovem o ensino individualizado, o trabalho em grupo, a investigação teórica e a execução de práticas.

O curso busca sempre o desenvolvimento de programas que privilegiem descobertas de novas metodologias, enfocando o uso e a adequação de recursos audiovisuais, de tecnologia da informação, de novos métodos e técnicas de ensino, visando sempre o aperfeiçoamento do trabalho acadêmico em uma visão humanística (Brasil, 2023b, p. 21).

Nessa direção, o curso de Matemática “adota o uso de metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser definidas como estratégias que possibilitem que o aluno possa ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar” (Brasil, 2023b, p. 21). Abrangendo essas possibilidades pedagógicas, destaca-se no projeto o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), pelo acesso ao conhecimento na modalidade de educação à distância (EaD). Ou seja, há disciplinas com flexibilidade de horários e espaços à distância durante o curso, conforme imagem apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (2023).

Quadro 12– Disciplinas ofertadas à distância pelo IFNMG/Licenciatura em Matemática

Disciplina	CH EAD (60min)	CH presencial (60min)	CH total (60min)
Estatística Básica	66h40	0	66h40
Libras I	33h20	0	33h20
Libras II	33h20	0	33h20
Carga horária Total	133h20	0	133h20

	CH (60 min)	Percentual
Carga horária total do curso	3200h	100%
Carga horária presencial	3066h40	95,83%
Carga horária em educação a distância	133h20	4,17%

Fonte: Brasil (2023b) com alterações feito pelo autor

O Quadro 12 mostra que foi retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática de 2023. São três disciplinas ofertadas a distância: *Estatística Básica*, *Libras I* e *Libras II*, totalizando 133h20 de carga horária, correspondendo a um percentual de 4,17% de carga horária em educação a distância.

Sobre as demais disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática mapeadas pela Matriz Curricular, evidenciam-se os três núcleos salientados nos PPCs dos outros cursos. Expomos, a seguir, tabelas contendo todas as disciplinas apresentadas no PPC de Matemática (2023), separadas por núcleos.

Quadro 13 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática

I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais

Disciplinas: Introdução à Programação de Computadores; Português Instrumental I; Fundamentos Filosóficos da Educação; Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa; Psicologia da Desenvolvimento e Aprendizagem; Física Geral I; Educação, Sociedade e Trabalho; Didática I; Física Geral II; Didática II; Física Geral III; Produção e Gestão do Conhecimento; Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; Libras I; Organização e Gestão Pedagógica da Escola; Estatística Básica; Educação Profissional; Libras II; Educação para a Diversidade.

Fonte: Brasil (2023b) com alterações feito pelo autor

No Quadro 13, são apresentadas as disciplinas do *Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais*. Essas disciplinas fornecem uma base

sólida de conhecimentos e técnicas para compreender e agir nas diversas realidades educacionais. Diversos autores conhecidos na área da matemática são destacados, como Iezzi (2004, 2007), Dante (2007), Alencar Filho (2002), entre outros. Além de outros autores conhecidos no campo da educação, tais como Luckesi (1995), Saviani (1986), Libâneo (2005), entre outros. No quadro a seguir, mostraremos as disciplinas abordadas no Núcleo II do curso.

Quadro 14 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos.

Disciplinas: Fundamentos de Matemática Elementar I; Geometria Euclidiana Plana; Geometria Analítica I; História da Matemática; Construções Geométricas; Geometria Analítica II; Fundamentos de Matemática Elementar II; Álgebra Linear I; Geometria Espacial; Cálculo Diferencial e Integral I; Álgebra Linear II; Cálculo Diferencial e Integral II; Matemática Financeira; Introdução à Teoria Aritmética dos Números; Cálculo Diferencial e Integral III; Estruturas Algébricas; Espaços Métricos; Equações Diferenciais Ordinárias; Funções de uma variável complexa; Introdução à Análise Real; Prática como Componente Curricular.

Fonte: Brasil (2023b) com alterações feito pelo autor

No Quadro 14, mostramos as disciplinas ofertadas por esse núcleo, nas quais “assume uma dimensão técnico-prática do fazer docente, nas quais os saberes específicos de um campo científico gerarão uma habilitação para lecionar” (Brasil, 2023b). E no Quadro 15, esboçamos as atividades teóricas-práticas de aprofundamento, seminários, estágios curriculares que proporcionam a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições educativas, além de “atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (Brasil, 2023b).

Quadro 15 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática

III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

Disciplinas: Prática Pedagógica I: Introdução à Prática Docente; UCE 01 – Projeto Construção de Material Didático; Prática Pedagógica II: Planejamento e Prática; UCE 02 – Projeto Tecnologias na Educação; Prática Pedagógica III: Educação Matemática; UCE 03 – Projeto Matemática em dia; Prática Pedagógica IV: LE, I – Laboratório de educação Matemática I; Estágio Supervisionado I 9120h/a); UCE 04 – Projeto Formação de Professores de Matemática; Estágio Supervisionado II (120 h/a); UCE 05 – Socialização de experiências formativas; Prática Pedagógica V: LEM II – Laboratório de Educação Matemática II; Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I; Estágio Supervisionado III (120 h/a); Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II; Estágio Supervisionado IV (120 h/a); UCE e disciplinas teóricas; Atividades Complementares – AC; Prática como Componente Curricular; Estágio.

Fonte: Brasil (2023a) com alterações feito pelo autor

Esses quadros mostram as disciplinas ofertadas durante todo o curso de Matemática, na qual apresentamos o Regulamento de Estágio das Licenciaturas do *Campus* Salinas (2023), verificou-se que esse documento faz parte das disposições gerais para o estágio curricular supervisionado somente do curso de Licenciatura em Pedagogia. Apresentando-se ausente em

relação ao estágio nos outros cursos de licenciatura disponibilizados pelo *Campus* Salinas, apesar de mostrar na bibliografia básica do curso de Licenciatura em Matemática.

Entre as outras referências das ementas, recomenda-se na bibliografia complementar os livros: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2005) na disciplina de *Métodos e Técnicas de Pesquisa*, o livro *Pedagogia da Autonomia* (2002) na disciplina de *Didática I e Política e Educação* (1995) na *Organização e Gestão Pedagógica da Escola* de Paulo Freire, evidenciamos esses livros, por reconhecerem Paulo Freire, como um pioneiro na educação popular. Sua abordagem pedagógica enfatiza o diálogo e a consciência crítica, revolucionando a maneira como a educação é percebida e implementada, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos. Freire defende uma educação que fosse libertadora e emancipatória, contrapondo-se ao modelo tradicional de educação bancária, onde o conhecimento é depositado nos estudantes.

Freire acreditava que a educação deveria ser um processo de mão dupla, onde educador e educando aprendem juntos, através da reflexão e ação sobre o mundo que os rodeia. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, à luz das ideias de Freire, visa superar o legado histórico de práticas educacionais que não estimulam a curiosidade e o espírito crítico. Freire inspira educadores e políticas educacionais, enfatizando a importância da participação social e da democratização do estado brasileiro através da educação.

4.2.4. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Pedagogia do IFNMG – *Campus* Salinas

A Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de 2023 apresenta uma estrutura organizada e diversificada, refletindo as diretrizes educacionais contemporâneas. As disciplinas estão distribuídas em três núcleos principais que abrangem desde o pensamento computacional até a educação especial e inclusiva, passando por fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação. Esta matriz é um reflexo do compromisso com uma formação integral e multidisciplinar, preparando os futuros educadores para os desafios do ensino em um mundo em constante transformação. Além disso, a carga horária total do curso é de 3.266:40 horas, incluindo disciplinas, unidades curriculares de extensão (UCE) e estágio supervisionado, garantindo uma formação abrangente (IFNMG – *Campus* Salinas, 2023).

Quadro 16 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia

I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais

Disciplinas: Filosofia da Educação; História da Educação I; Sociologia da Educação; Pesquisa e Prática Pedagógica I: Autoconhecimento; Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; História da Educação II; Sociologia, Trabalho e Educação Profissional; Matemática Básica; Relações Étnico-Raciais na Educação; Letramento(s): Dimensão Plural; Pesquisa e Prática Pedagógica II; Currículo e Prática Escolar; Didática I; Educação, Arte e Cultura; Educação, Sustentabilidade e Meio Ambiente; Pesquisa e Prática Pedagógica III; Didática II; Pesquisa e Prática IV: Práxis; Tecnologia Aplicada à Educação; Organização da Educação Brasileira; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/EaD) I; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/EaD) II; História Indígena e Educação.

Fonte: Brasil (2023c) com alterações feito pelo autor

Nos ementários das disciplinas são apresentadas a disciplina, aulas semanais, carga horária semestral, ementa, bibliografia básica e complementar. Destacamos, ao analisar as bibliografias mencionadas nos Projetos Pedagógicos do Curso de licenciatura do *Campus Salinas*, uma frequência das obras de Paulo Freire. Nesse sentido, no Quadro 16, apresentamos 23 disciplinas que incluem entre aulas teóricas e práticas. E no Quadro 17, o Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais

Quadro 17 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais

Disciplinas: Introdução à Pedagogia: Organização do Trabalho Pedagógico; Fundamentos e Metodologias da Educação Especial/Inclusiva; Psicologia da Educação I; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil; Psicologia da Educação II; Fundamentos e Metodologia da História e Geografia na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento; Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologias das Ciências na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental – SIEF; Fundamentos e Metodologia da Matemática nas SIEF; Fundamentos e Metodologia da História nas SIEF; Fundamentos e Metodologia da Geografia nas SIEF; Fundamentos e Metodologia da Ciências nas SIEF; Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Gestão na educação em espaços não escolares; Pesquisa aplicada à educação I – TCC I; Gestão na educação – ênfase nos espaços escolares; Pesquisa aplicada à educação II – TCC II; Literatura Infanto-Juvenil; Educação: Corpo e Ludicidade; Pesquisa aplicada à educação III – TCC III.

Fonte: Brasil (2023c) com alterações feito pelo autor

No Quadro 17, das disciplinas mencionadas, tem-se a disciplina *Educação do Campo* com carga horária semestral de 80 horas/aula, e quatro aulas semanais. A sua ementa descreve o seguinte:

Conceitos e concepções teóricas e práticas da educação do/no campo; processo histórico do atendimento educacional aos povos do campo; modelos pedagógicos oficiais do estado e alternativos dos movimentos sociais por uma educação do campo

– modelos internacionais e brasileiro; territorialidade e sujeitos no contexto da educampo; compreensões de construções locais da agricultura familiar de ações socioeducacionais numa compreensão cultural e da sustentabilidade. Seminário ou oficina com a temática (Brasil, 2023c).

Na bibliografia básica, tem-se as seguintes obras e publicações em periódicos: a *Educação básica e o movimento social no campo* (Arroyo e Fernandes, 1999), livro da coleção Por uma educação básica do campo; *Outros sujeitos, outras pedagogias* (Arroyo, 2014); *Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo* (Benjamin e Caldart, 1999); *A escola do campo em movimento* (Caldart, 2003).

Já na bibliografia complementar: *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (Molina et. al., 2004); *Política e educação* (Freire, 1993); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000); *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola Comunidade e Movimentos Sociais* (Alves et. al., 2002); e, *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana* (Marlene, 2010).

A disciplina Educação do Campo faz parte do curso de Pedagogia desde a sua criação, 2017, estando presente no primeiro PPC do curso. Para o objetivo do estudo em tela, essa disciplina se configura como uma presença explícita da Educação do Campo no IFNMG – *Campus* Salinas. Seu PPC passou por duas atualizações: 2022 e 2023. Ao analisar a última versão do documento e constatar que sua bibliografia para a disciplina *Educação do Campo* tem entre 15 e 26 anos, surgiu a curiosidade e comparar com a bibliografia dos PPCs anteriores. Logo verificou que as referências bibliográficas não passaram por nenhum tipo de alteração e/ou complementação. Embora a Educação do Campo, das Águas e das Florestas não tenha perdido a sua essência, ela vem sendo bastante pesquisada e discutida no meio acadêmico. O resultado disso são novos conteúdos e ensinamentos difundidos em eventos educacionais e sindicais que deveriam estar presentes também em sala de aula.

Além da disciplina *Educação do Campo*, destacamos outras disciplinas que estão presentes no Curso de Pedagogia ligadas aos princípios da educação campestre, que são as disciplinas: Unidades Curriculares de Extensão (UCEs), *UCE II: Educação Ambiental e Sustentabilidade*, *UCE V: Educação Popular* e a disciplina optativa *Sociologia e Extensão Rural*. As Unidades Curriculares de Extensão (UCEs), são disciplinas oferecidas com base no núcleo III sobre os estudos integradores para enriquecimento curricular.

Quadro 18 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia

III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

Disciplinas: UCE I: Educação e Diversidade; UCE II: Educação Ambiental e Sustentabilidade; UCE III: A criança como sujeito de direitos; Estágio Curricular Supervisionado I: Docência na Educação Infantil; UCE IV: Tecnologias na prática educativa; Estágio Curricular Supervisionado II: Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental; UCE V: Educação Popular; Estágio Curricular Supervisionado III: Docência na Educação de Jovens e Adultos; Optativa I; UCE VI: Educação, Trabalho e Cultura Regional; Curricular Supervisionado IV: Gestão Escolar; Optativa II; UCE VII: Tecendo a formação: Ação-Reflexão-Ação.

Fonte: Brasil (2023c) com alterações feito pelo autor

O PPC (2023) menciona que o objetivo principal dessas unidades é que elas “estejam vinculadas às propostas e demandas das disciplinas daquele período como eixo integrador. A partir das necessidades da prática social, serão propostos projetos/intervenções a serem desenvolvidos (as) ao longo do semestre” (Brasil, 2023c, p. 31).

As disciplinas com Unidades Curriculares de Extensão apresentam: Objetivos, Orientações teóricas e Metodológicas e Intervenção/Produtos, com uma abordagem mais prática e orientada para a intervenção e produção de resultados concretos. Já as demais disciplinas, que incluem ementa, bibliografia básica e complementar, são mais teóricas e focadas em bibliografias. Dessa forma, entre as disciplinas UCEs, destacamos a disciplina *UCE II: Educação ambiental e sustentabilidade*. Resumidamente, essa disciplina faz um trabalho interdisciplinar com eixo integrador com as disciplinas de Pesquisa e Prática III; Educação, Sustentabilidade e Meio Ambiente; Currículo e prática escolar. E apesar de não está explícito a disciplina *Educação do Campo* nessa lógica, entendemos que ambas estão conectadas. Uma vez que a ementa da disciplina *UCE II: Educação ambiental e sustentabilidade* descreve:

Finalidades da Educação Ambiental. Meio Ambiente e representação social. Concepções e Práticas de Educação Ambiental. A Educação Ambiental nos documentos oficiais – legislação ambiental. Os problemas ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Educação Ambiental no espaço formal. Práticas interdisciplinares, metodologias e as vertentes da Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável e Movimentos Sociais. Educação ambiental nos currículos escolares; a abordagem ambiental em sala de aula superando o romantismo pedagógico. Estudo investigativo de uma prática e/ou tema da área ou atividade de extensão junto à comunidade (Brasil, 2023c).

Outro destaque que fazemos é a *UCE V: Educação Popular*, que tem como finalidade trabalhar a interdisciplinaridade tendo como Eixo integrador as disciplinas de Educação do campo; Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Libras I e Estágio Curricular Supervisionado II. Com carga horária semestral de 40 horas/aula, duas aulas semanais. Esta disciplina tem os seguintes objetivos:

Formar sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação da cidadania. Criar estratégias de construção da participação popular objetivando trabalhar as necessidades populares; articular os movimentos de base; a Educação Popular como processo de conquista reforçando a indissociabilidade entre educar e lutar, atos que devem estar comprometidos com a formação humana e com a construção de um mundo livre da opressão tendo como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social (Brasil, 2023c, p. 86).

Salientamos em especial essa unidade curricular por discutir sobre a educação popular, por estar entrelaçada com a Educação do Campo. Nesse sentido, a orientação teórica da disciplina descreve que:

A reflexão crítica sobre o papel que a educação pode ter junto aos setores populares visando compreender a importância da organização coletiva nos movimentos sociais, bem como o papel ampliado da educação como prática social de manutenção e/ou transformação do “status quo” (Brasil, 2023c, p. 86).

Desse jeito, sua orientação metodológica busca:

Planejamento interdisciplinar no início do semestre com o corpo docente e estudantes a fim de construir práticas que envolvam intervenção na comunidade. Com a construção de um seminário que apresente resultados do trabalho extensionista realizado em diálogo com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2023c, p. 86).

Para essa finalidade, a intervenção ou produto esperado dessa disciplina destaca-se por:

Vivência e Trabalho com Movimentos Sociais, sindicatos rurais, nas Comunidades, Associações de Bairros, Conselhos Comunitários, Conselhos de Direitos, Movimentos Sociais. Trabalho de campo (EFAs, Quilombola, Indígena, Escola do MST), vídeos, documentários, podcast, relatos de experiência (Brasil, 2023c, p. 86).

Para tanto, essa disciplina sugere a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, tornando-se fundamental para a construção de uma educação que respeite as diversidades. Além da organização do trabalho político para a afirmação da cidadania, envolve a criação de estratégias que promovam a participação popular, atendendo às necessidades das comunidades. Articulado com os movimentos de base na promoção da Educação Popular, são passos essenciais nesse processo, por entender que educar e lutar são atos indissociáveis e comprometidos com a formação humana.

O PPC (2023) do curso de Pedagogia do *Campus* Salinas também oferta as disciplinas optativas oferecidas nos 7º e 8º períodos, disponibilizadas para complementar a formação acadêmica dos graduandos, permitindo-lhes explorar áreas de interesse específicas e aprofundar seus conhecimentos em determinados campos. As disciplinas oferecidas incluem: *Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Empresarial; Educação para pessoas privadas de liberdade; Ética; e*

Sociologia e Extensão Rural, todas com uma carga horária de 80 horas/aula. Paiva (2006, p. 61) articula que essas disciplinas, as quais são consideradas eletivas, “possibilitam o aprofundamento em determinada área (ou áreas) de interesse, contribuindo para organizar o percurso formativo do graduando, que admite relativa autonomia de autoformação e apreensão”. Das disciplinas optativas oferecidas, o PPC (2023, p. 95) destaca que, “exceto *Sociologia e Extensão Rural*, serão ofertadas via EaD”. Argumenta que:

Utilizar carga horária em EaD constitui-se como metodologia necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias educacionais. Serão realizados quatro encontros presenciais no período em que ocorrer a oferta das disciplinas, incluindo os momentos para a realização das avaliações (PPC, 2023, p. 95).

As disciplinas optativas não limitam o número de disciplinas que podem ser incluídas na matriz curricular.

O elenco de disponibilidade destas disciplinas pode ser ampliado de acordo com a demanda, disponibilidade e dinâmica da evolução dos conhecimentos. Semestralmente o Colegiado do curso, caso necessário, pode convalidar novas disciplinas. Cabe ao Coordenador do Curso manter o Departamento de Ensino e Coordenação/Coordenadoria/Núcleo de Registros Acadêmicos informados sobre a oferta de novas disciplinas, conforme estabelece o Regulamento dos Cursos de Graduação do IFNMG (Brasil, 2023c, p. 95).

As disciplinas optativas que compõem o currículo acadêmico possuem um ementário que delinea aspectos fundamentais da formação do graduando. Neste contexto, são apresentadas informações essenciais, como o nome da disciplina, a frequência das aulas semanais e a carga horária semestral.

Apontamos uma ligação direta entre Educação do Campo e a disciplina *Sociologia e Extensão Rural* com carga horária semestral de 80 horas/aula, e quatro aulas semanais. A sua ementa descreve o seguinte:

Conceitos básicos de Sociologia e Antropologia. Especificidades do mundo rural. Estrutura fundiária e organização social. O Estado e a questão fundiária. A questão da terra e a reforma agrária. Movimentos sociais no meio rural. Reconstrução histórica da extensão rural no Brasil, seus objetivos e concepções metodológicas; análise dos modelos de ação extensionista, suas transformações e perspectivas (Brasil, 2023c).

Na bibliografia básica, tem-se as seguintes obras e publicações em periódicos: *A questão agrária e o capitalismo* (Amin e Vergopoulos, 1977); *As Etapas do Pensamento Sociológico* (Aron, 2008) e *Extensão ou comunicação?* (Freire, 2013). Já na bibliografia complementar: *A*

questão agrária na década de 1990 (Stédile, 2004); *Origens Agrárias do Estado Brasileiro* (Ianni, 2004); *Cultura, um conceito antropológico* (Laraia, 1986); *Cativeiro da Terra* (Martins, 2010); e, *Metodologia Participativa da Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável* (Elma Dias *et al.*, 2006). Apesar da disciplina *Sociologia e Extensão Rural* ser optativa, tem um bom número de discente matriculados. Por fim, temos o curso de Licenciatura em Química.

4.2.5. Análise do Projeto Pedagógico da licenciatura em Química do IFNMG – Campus Salinas

Nesse ponto, apresentaremos as análises da Matriz Curricular disposta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. A partir da matriz são mostrados o período, a disciplina, o número de aulas semanais da disciplina, divididas entre teórica e prática de formação profissional, a carga horária: hora/aula e hora/relógio e pré-requisito. Seguido do *Quadro de integralização curricular*, onde expõe as atividades realizadas durante o curso com as devidas cargas horárias, contempladas no período de 8 semestres ou 12 semestres.

Como os demais cursos do IFNMG – Campus Salinas, tiveram algumas alterações na Matriz Curricular. Com isso, o curso de Química expõe um Quadro de Equivalência Curricular, mostrando os componentes curriculares da nova e antiga matriz. Para tanto, no Quadro 19, exibimos as disciplinas constituídas por três núcleos distintos.

Quadro 19 – Núcleo I do componente curricular do curso de Licenciatura em Química

I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais

Disciplinas: Química Geral I; Laboratório de Química Geral I; Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; Matemática Elementar; Prática Pedagógica I: Introdução a Prática Docente; Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa; Química Geral II; Laboratório de Química Geral II; Química Orgânica I; Cálculo I; Fundamentos Filosóficos da Educação; Cálculo II; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Estatística Básica (CEAD); Didática I; Educação, Sociedade e Trabalho; Física Geral I; Física III; Didática II; Educação e Diversidade; Biologia Celular; Libras (EAD).

Fonte: (Brasil, 2023d) com alterações feitas pelo autor.

A ausência de disciplinas que abordem a Educação do Campo na formação inicial de professores de Química é preocupante. O Quadro 19, que apresenta 23 disciplinas, revela que nenhuma delas trata desse campo específico ou recomenda bibliografias de autores e pesquisadores que discutem a EC. Isso indica uma lacuna significativa na formação dos professores, que podem não estar preparados para lidar com as necessidades e desafios

específicos dos sujeitos. Semelhantemente, o Quadro 20 abaixo também não trata da EC como campo de discussão.

Quadro 20 – Núcleo II do componente curricular do curso de Licenciatura em Química

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais

Disciplinas: Ensino, História e Filosofia da Química; Prática Pedagógica II: Ensino de Ciências; Ensino de Substâncias e Materiais; Química Orgânica II; Estudo de Estequiometria e Soluções; Prática Pedagógica III: Planejamento e Prática; Laboratório de Química Orgânica; Química Inorgânica I; Química Inorgânica II; Laboratório de Química Inorgânica; Análise Orgânica; Ensino de Funções Orgânicas e Isomeria; Química Analítica Qualitativa; Laboratório de Química Analítica Qualitativa; Produção e Gestão do Conhecimento; Instrumentação para o Ensino de Química I; Química Analítica Quantitativa; Laboratório de Química Analítica Quantitativa; Físico-Química I; Físico-Química II; Laboratório de Físico-Química; Instrumentação para o Ensino de Química II; Organização e Gestão Pedagógica Escolar; Ensino de Transformações Químicas e Energia; Métodos Instrumentais de Análise; Química de Biomoléculas; Ensino de Química Ambiental; Educação Profissional; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II.

Fonte: (Brasil, 2023d) com alterações feitas pelo autor.

O Quadro 20 apresenta um conjunto de 31 disciplinas que visam aprofundar e diversificar os conhecimentos dos graduandos em suas áreas de atuação profissional. Conforme as ementas dessas disciplinas, não abordam a Educação do Campo, semelhantes às disciplinas oferecidas nos cursos de Matemática, Física e Ciências Biológicas do IFNMG – *Campus Salinas*. Apesar de destacar na bibliografia básica ou complementar dessas disciplinas, obras de Paulo Freire, como *Pedagogia da Autonomia* (2002; 2011) e *Política e Educação* (1995). Essas obras são fundamentais para a formação crítica e reflexiva dos graduandos, promovendo uma educação emancipadora e transformadora. E por último, temos o Quadro 21, que mostra as disciplinas de estágio curricular supervisionado I, II, III e IV, as Unidades Curriculares de Extensão I, II, III e IV, como também aborda as atividades complementares e seminários.

Quadro 21 – Núcleo III do componente curricular do curso de Licenciatura em Química

III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

1. Atividades Complementares e seminários como atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social;

Disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV; Unidade Curricular de Extensão (UCE) I; Unidade Curricular de Extensão (UCE) II; Unidade Curricular de Extensão (UCE) III; Unidade Curricular de Extensão (UCE) IV; Unidade Curricular de Extensão (UCE) V.

Fonte: (Brasil, 2023d) com alterações feitas pelo autor.

O Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas*, conforme a Quadro 21, não apresenta estágio em turmas de escolas do campo. Em uma busca realizada no site do IFNMG, especificamente no

curso de Licenciatura em Química, não foram encontrados documentos disponíveis sobre os regulamentos de estágio curricular supervisionado que abordem essa temática. Isso indica uma possível lacuna na documentação ou na oferta de estágios voltados para a EC dentro desse curso.

De modo geral, com base nos PPCs analisados, apontamos a presença da Educação do Campo no curso de Pedagogia em função das disciplinas: Educação do Campo, *UCE II: Educação Ambiental e Sustentabilidade*, *UCE V: Educação Popular* e a disciplina optativa *Sociologia e Extensão Rural*. Além disso, sinalizamos a ausência da Educação do Campo nos demais cursos.

4.3. A Educação do Campo sob o ponto de vista dos/as coordenadores/as de cursos e professores/as das licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus Salinas*

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três grupos de pessoas, os quais são os coordenadores/as, professores/as e discentes do 8º período das turmas 2021/2024 das licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*. O período das entrevistas ocorreu ao longo do semestre letivo 2/2024, que de acordo com o calendário pós-greva da instituição deu-se início em 02/11/2024 e se estenderá até 07/04/2025.

Cada curso possui um/a coordenador/a específico/a, sendo assim, foram entrevistados cinco participantes. Por conveniência, todos/as os/as coordenadores/as foram convidados para participar deste estudo e todos/as aceitaram em contribuir com esta pesquisa. São três coordenadores e duas coordenadoras, naturais da região intermediária de Minas Gerais, Montes Claros e do estado de Goiás. Estão na faixa etária entre 43 e 56 anos e possuem a formação acadêmica de acordo o Quadro 22.

Quadro 22 – Formação acadêmica dos/as coordenadores/as das licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*

Graduação/IES/ano	Principais pós-graduações
Bacharelado em Ciências Biológicas (Unimontes, 2001); Bac. e Lic. em História (UFG, 2011) e Lic. em Pedagogia (Favenorte, 2018); Lic. em Física (UFV, 2001); Lic. em Matemática (Unimontes, 2001); e, Bac. e Lic. em Química (UFV, 2007).	Mestrado em Botânica (UFV, 2005) e Doutorado em Botânica (UFV, 2010); Mestrado em História (UFU, 2014) e Doutorado em História (UFU, 2019); Mestrado profissional em Ensino (PUC MG, 2012); Mestrado profissional em Educação Científica e Formação de Professores (UESB, 2013); e, Mestrado em Agroquímica (UFV, 2009) e Doutorado em Química (UFVJM, 2019).

Fonte: Elaborador pelo autor (2025).

Segundo esses participantes, eles/elas não tiveram contato com a temática da Educação do Campo durante a trajetória acadêmica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Quando indagados se existe uma política interna no IFNMG – *Campus* Salinas, projetos e/ou programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, parcerias, discussões e/ou convênios voltados para a promoção da Educação do Campo na formação inicial de professores, os coordenadores/as afirmaram que não há tal política interna. No entanto, entre os dias 30 e 31 de março de 2023, o IFNMG – *Campus* Salinas sediou o evento: “III Seminário de Educação do Campo e Ruralidades no Semiárido Mineiro (III SER Semiárido Mineiro)”. O evento é resultado de uma prática de formação proposta na disciplina Educação do Campo, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). De acordo com um dos entrevistados, este seminário teve o objetivo de trazer reflexões críticas sobre o contexto atual e desafiador em que se encontra o semiárido mineiro diante do projeto neoliberal e capitalista.

Com relação ao conceito de Educação do Campo, os/as coordenadores/as afirmaram:

“... o que eu sei de Educação do Campo é com base no conhecimento de outros cursos... por exemplo, relato de professores da UFVJM Diamantina, que eu sei que eles têm um sistema de alternância que seria alunos de determinada comunidade que são atendidos pela universidade. Então, em algum momento os alunos fazem disciplina na universidade, na instituição. Em alguns momentos o professor vai até a comunidade no sistema de alternância e dá uma assessoria, né? Das disciplinas que foram dadas. E essas disciplinas trabalham conjuntamente com algum objeto problema dentro da comunidade. Por exemplo. E aí une matemática com biologia. E aí seria mais ou menos isso. O que eu sei.” (Coordenador/a Ciências Biológicas).

“à temática da Educação no Campo veio permear em discussões em reuniões na nossa instituição há pouco tempo e, olha, diante das discussões que já teve, eu não tenho um viés assim de definir o que seria uma Educação no Campo, mas em linhas gerais, eu penso que a Educação no Campo, ela não está restrita à palavra em si, que tem que acontecer no campo ali, está relacionada à inclusão de pessoas que estão no campo, nas roças, incluir essas pessoas dentro da instituição.” (Coordenador/a Física).

“Definir com propriedade, com certeza não. Porque é uma temática que a gente não tem trabalhado, então eu não tenho debruçado sobre o tema, certo? Mas eu entendo que a Educação do Campo, a visão que eu tenho a respeito, que é você fornecer condições para aquela pessoa que vai participar desse processo, que vai ser educada dessa maneira, de aproveitar o conhecimento dele, prático, que ele tem da área, do ambiente que ele trabalha, e tentar, com esse conhecimento prático, dar uma formação para ele formal, vamos dizer assim, utilizando a prática dele, da vivência do local onde ele está inserido. Normalmente são pessoas de área rural e da qual eles têm uma experiência, por exemplo, se eu voltar para a área da matemática, de fazer contas, de cálculo de áreas, de ter uma visão espacial no que diz respeito a capacidade, volume, essas coisas, que muitas vezes a pessoa, naquele contexto, ele tem isso envolvido com questão de armazenamento de grãos, com questão de silagem e tal, que é a prática dele. Então, a gente tentar usar essa prática, esse conhecimento prático que ele tem, transformando isso, levando isso para o lado da matemática, da educação formal.” (Coordenador/a Matemática).

“Eu acho que educação do campo é bem mais do que alfabetizar as pessoas que moram nas áreas rurais. É você construir um caminho de letramento. E esse letramento não é só um letramento educacional, é um letramento de política pública, um letramento de questões raciais, um letramento de busca de direitos do indivíduo e de deveres também. Porque a educação não pode só ensinar o beabá. Ela tem que conduzir para que o aluno consiga fazer a interpretação do lugar onde ele está.” (Coordenador/a Pedagogia).

“Eu teria que me, como se diz, me atualizar sobre o que, especificamente, a Educação do Campo compreende. Com certeza, deve ter uma vasta formação, várias áreas que devem ser contempladas no curso de Educação em Campo.” (Coordenador/a Química).

Apesar de não conseguirem conceituarem o que é a Educação do Campo e reconhecerem que conhecem pouco sobre o tema, todos/as os coordenadores/as dos cursos de licenciatura do IFNMG – *Campus* Salinas consideram importante a discussão ou inserção da discussão dessa temática na formação inicial de professores/as no IFNMG – *Campus* Salinas, uma vez que segundo os entrevistados, há um público muito grande de estudantes com origem no meio rural.

Com relação ao grupo de docentes, do total de 52 profissionais que atuam nos cursos de licenciaturas, 49 participaram das entrevistas. Os perfis desses professores/as estão apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 – Perfil dos professores/as que participaram das entrevistas

Núcleo de professores/as	Pseudônimo	Idade (anos)	Gênero	Vínculo institucional	Graduação (Curso/IES/ano)	Principais pós-graduações
Ciências Biológicas	B1	47	Masculino	Efetivo	Lic. em Ciências Biológicas (Unimontes, 2005)	Mestrado em Ensino de Ciências (UFOP, 2015)
	B2	38	Masculino	Efetivo	Lic. em Ciências Biológicas (UFMG, 2007)	Mestrado em Parasitologia (UFMG, 2010) e Doutorado em Biologia Parasitária (UFMG, 2019)
	B3	32	Feminino	Substituto/a	Bac. e Lic. em Ciências Biológicas (Unimontes, 2017)	Mestrado em Ciências da Saúde (Unimontes, 2021)
	B4	47	Masculino	Efetivo	Lic. em Ciências Biológicas (FASM, 2006)	Mestrado em Biologia Microbiana (UnB, 2015) e Doutorado em Ciências Biológicas (2022)
	B5	44	Feminino	Efetivo	Bacharel Ciências Biológicas (Unimontes, 2001)	Mestrado em Botânica (UFV, 2005) e Doutorado em Botânica (UFV, 2010)
	B6	54	Feminino	Efetivo	Lic. em Ciências Biológicas (Unimontes, 1996)	Mestrado em Agronomia (UESB, 2006) e Doutorado em Ciências Biológicas (UFOP, 2013)
	B7	48	Feminino	Efetivo	Lic. em Ciências Biológicas (FAFILE, 1998)	Mestrado em Botânica (UFV, 2008)
	B8	43	Feminino	Efetivo	Bac. e Lic. em Ciências Biológicas (Unimontes, 2005)	Mestrado em Agronomia (UFLA, 2007) e Doutorado em Entomologia (UFV, 2011)
Didática	D1	53	Feminino	Efetivo	Lic. em Pedagogia (Unimontes, 1999)	Mestrado em Educação (Unibe, 2003) e Doutorado em Educação (UNIMEP, 2010)
	D2	46	Feminino	Substituto/a	Lic. em Pedagogia (Unimontes, 2009)	Pós-graduação <i>Lato senso</i> em Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental (UFJF, 2010), e em Supervisão Educacional (Unimontes, 2019)
	D3	47	Feminino	Efetivo	Lic. em Pedagogia (Unimontes, 2000)	Mestrado em Educação (UnB, 2013) e Doutorado em Educação (UFMG, 2020)
	D4	40	Feminino	Efetivo	Bac. e Lic. em História (UFG, 2011) e Lic. em Pedagogia (Favenorte, 2018)	Mestrado em História (UFU, 2014) e Doutorado em História (UFU, 2019)
	D5	47	Feminino	Efetivo	Lic. em Pedagogia (INCISOH, 1999)	Mestrado em Educação (UESB, 2017) e Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB, 2023)
	D6	32	Masculino	Substituto/a	Lic. em História (ISEIB, 2010) e Lic. em Pedagogia (ISEED, 2018)	Mestrado em Educação (UFVJM, 2016)
Educação Física	E1	48	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. em Educação Física (UFV, 2001)	Mestrado em Educação Física (UFV, 2016)
Física	F1	39	Masculino	Efetivo	Lic. em Física (UESB, 2009)	Mestrado em Física (UFMG, 2011) e Doutorado em Física (2015)
	F2	42	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. em Física (UFV, 2006)	Mestrado em Física Aplicada (UFV, 2008) e Doutorado em Física (UFV, 2014)

	F3	56	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. em Física (UFV, 1996)	Mestrado em Meteorologia Agrícola (UFV, 2009)
	F4	42	Feminino	Efetivo	Bac. em Física (UFabc, 2010), Bac. em Ciência e Tecnologia (UFabc, 2010), e Programa Especial de Formação Pedagógica – Física (UNIFRAN, 2020)	Mestrado em Física (UFabc, 2013)
	F5	29	Feminino	Substituto/a	Lic. em Física (IFNMG – <i>Campus</i> Salinas, 2017) e Lic. em Pedagogia (UNOPAR, 2023)	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG - <i>Campus</i> Salinas, 2022)
	F6	31	Feminino	Substituto/a	Lic. em Física (IFNMG – <i>Campus</i> Salinas, 2015) e Lic. em Matemática (IFNMG – <i>Campus</i> Salinas, 2021)	Mestrado em Educação (Unimontes, 2023)
	F7	49	Masculino	Efetivo	Lic. em Física (UFV, 2001)	Mestrado profissional em Ensino (2012) - PUC MG
Humanas	H1	47	Masculino	Efetivo	Lic. em Filosofia (Unimontes, 2002), Lic. em Pedagogia (Favenorte, 2018) e graduação em Direito (FASA, 2021)	Mestrado em Ciências da Religião (PUC SP, 2009) e Doutorado em Ciências da Religião (PUC SP, 2016)
	H2	37	Masculino	Efetivo	Lic. em História (Unimontes, 2009) e Lic. em Pedagogia (Favenorte, 2019)	Mestrado em Educação (UFU, 2014) e Doutorado em Educação (UFMG, 2020)
	H3	37	Feminino	Efetivo	Lic. em Geografia (UFBA, 2010) e Bac. em Geografia (UFBA, 2011)	Mestrado em Geografia (UFBA, 2014) e Doutorado em andamento em Arquitetura e Urbanismo (UFBA, 2020 – XXXX)
	H4	42	Feminino	Efetivo	Lic. em História (Unimontes, 2006)	Mestrado em História (UFU, 2009) e Doutorado em História (UFU, 2018)
	H5	60	Masculino	Substituto/a	Bac. em Ciências Sociais (Unimontes, 1995)	Mestrado em História (Unimontes, 2014)
	H6	52	Feminino	Efetivo	Lic. em Geografia (PUC MG, 1999)	Mestrado em Sociologia Política (UFSC, 2015)
Linguagens	L1	36	Masculino	Efetivo	Lic. em Letras Português (Unimontes, 2010)	Mestrado em Estudos Literários (UFMG, 2013) e Doutorado em Estudos Literários (UFMG, 2017)
	L2	43	Feminino	Efetivo	Lic. em Letras Português (Unimontes, 2004)	Mestrado em Letras/Estudos Literários (Unimontes, 2012)
	L3	41	Masculino	Efetivo	Lic. em Letras Português (Unimontes, 2009)	Mestrado em Letras/Estudos Literários (Unimontes, 2015)
	L4	36	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. em Artes Visuais (UFU, 2014)	Mestrado em Artes (UFU, 2017)
Matemática	M1	53	Masculino	Efetivo	Lic. curta em Ciências (PUC MG, 1997) e Lic. em Matemática (Unimontes, 2004)	Mestrado em Educação Agrícola (2010)
	M2	38	Feminino	Substituto/a	Lic. em Matemática (IFNMG – <i>Campus</i> Januária, 2013)	Mestrado em Educação (Unimontes, 2023)
	M3	49	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (Unimontes, 2002)	Mestrado profissional em Educação Científica e Formação de Professores (UESC, 2016)
	M4	47	Masculino	Efetivo	Bac. em Eng. Elétrica (CEFET MG, 2002) e Lic. em Matemática (UNIP, 2011)	Mestrado profissional em Educação Científica e Formação de Professores (UESB, 2015)

	M5	38	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (UFV, 2009)	Mestrado em Matemática (UFV, 2012) e Doutorado em Matemática (UEM, 2019)
	M6	57	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (Unimontes, 1997)	Mestrado profissional em Educação Científica e Formação de Professores (UESB, 2015)
	M7	48	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (ISEIB, 2007)	Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Matemática (UFSJ, 2015) e Doutorado em Educação Matemática (PUC SP, 2019)
	M8	56	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (Unimontes, 2001)	Mestrado profissional em Educação Científica e Formação de Professores (UESB, 2013)
	M9	38	Masculino	Efetivo	Lic. em Matemática (Unimontes, 2010)	Mestrado em Modelagem Matemática e Computacional (CEFET MG, 2012) e Doutorado em Matemática Aplicada (Unicamp, 2019)
	M10	43	Masculino	Substituto/a	Bac. em Eng. Química (FACIT, 2012), Lic. em Química (FAVENI, 2020) e Lic. em Matemática (IBRA, 2022)	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> em Engenharia de Segurança do Trabalho (UNIFIPMoc, 2015) e em Educação Especial e Inclusiva pela (FASUL, 2016)
Química	Q1	45	Feminino	Efetivo	Bac. e Lic. Em Química (UFRRJ, 2007)	Mestrado em Química (UFVJM, 2015)
	Q2	45	Masculino	Efetivo	Bacharel em Química (UNESP, 2001)	Mestrado em Química (Unicamp, 2005) e Doutorado em Química (Unicamp, 2010)
	Q3	39	Masculino	Efetivo	Bacharel em Farmácia (UFMG, 2007) e Programa Especial de Formação Pedagógica – Química (UNIFRAN, 2020)	Mestrado em Ciências Farmacêuticas (UFMG, 2010)
	Q4	43	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. Em Química (UFV, 2007)	Mestrado em Agroquímica (UFV, 2009) – Doutorado em Química (UFVJM, 2019)
	Q5	46	Feminino	Efetivo	Bac. em Química Industrial e Programa Especial de Formação Pedagógica – Química (UCAM, 2010)	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Polímeros (UFRJ, 2010) e Doutorado em Química (UFMG, 2015)
	Q6	55	Masculino	Efetivo	Bac. e Lic. Em Química (UFV, 1995)	Mestrado em Agroquímica (UFV, 1998)
	Q7	27	Feminino	Substituto/a	Lic. em Química (IFNMG – <i>Campus</i> Salinas, 2019)	Mestrado em Multicêntrico em Química de Minas Gerais (UFV, 2023)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com o Quadro 23, são 28 professores e 21 professoras. A média de idade entre os homens é igual a 46 anos, das mulheres, aproximadamente, 42 anos e a média geral, 44 anos. Além disso, 40 docentes são do quadro efetivo de servidores do IFNMG – *Campus Salinas* e nove são professores/as substitutos/as de outros profissionais que estão afastados para capacitação ou licença médica, esses profissionais passam por concurso público e o contrato entre eles e a instituição pode durar até 2 anos.

Dos 49 professores/as, 43 profissionais possuem licenciatura plena. Esse quantitativo representa, aproximadamente, 88% dos entrevistados. Três (F4, Q3 e Q5) fizeram complementação pedagógica em Programas Especiais de Formação Pedagógica, que atende à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, oferecido aos bacharéis interessados em buscar formação pedagógica para obter o título de licenciado nas disciplinas dos cursos correspondentes as licenciaturas reconhecidas na Universidade. E somente três não possuem licenciatura plena (B5, H5 e Q2), um destes, é substituto/a.

Com relação à pós-graduação, 22 professores/as possuem nível de Doutorado, 27, nível mestrado, e apenas dois profissionais não possuem mestrado (D2 e M10), ambos substitutos/as. Aproximadamente 45% dos docentes são doutores, um dos motivos de quantitativo não ser maior é se pelo fato dos ocupantes de cargos da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, para fins de percepção da retribuição da titulação, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), ou seja, titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado (Brasil, 2012).

Já com relação à temática Educação do Campo, a maioria dos professores/as afirmou que não teve contato com essa categoria teórica tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. No entanto, seis entrevistados/as relataram o contato acadêmico com a temática. O professor H5 informou que durante a pós-graduação *lato senso* em História na Unimontes, um professor da UFMG que ministrava aula nesse curso fez uma abordagem sobre Educação do Campo. A participante D5, expôs que durante as disciplinas *Seminário de dissertação I e Seminário de dissertação II* do mestrado PPGED/UESB chegou a participar de discussões acerca da Educação do Campo por conta de outros/as colegas que pesquisavam a área, mas de maneira muito superficial. Outra entrevistada (M2), apontou que passou por cursos de formação continuada na rede estadual de educação do estado de Minas Gerais que abrangia Educação do Campo, além disso, relatou também que precisou se aprofundar no tema devido ao Edital n.º 07/2017 da Secretaria de Educação (SEE) de Minas Gerais para provimento de cargos das carreiras de especialista em educação básica e professor/a de educação básica do quadro de pessoal da SEE.

O professor H2 afirmou que durante o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na UFMG, diversas pessoas que pesquisavam Educação do Campo, o traziam para o debate em sala de aula. A professora H3, assegurou que durante a graduação em Geografia na UFBA teve discussões mais transversais sobre Educação do Campo. Por fim a professora D3 nos relatou que durante a formação acadêmica não teve contato com a temática da nossa pesquisa, mas depois que começou a carreira docente no âmbito do IFNMG que se engajou com a Educação do Campo e também na doutorado em Educação na UFMG e ainda afirmou fazer parte do Núcleo da Educação do Campo (NEC), que é um núcleo de estudo organizado pela Pró-reitoria de Extensão em nível institucional, a professora D3 é a representante do *Campus* Salinas neste núcleo, além disso, e sobre a atuação do NEC, a professora D3 informou que está passando por uma recomposição.

E entre os núcleos de professores/as apresentados no Quadro 23, o núcleo de Didática, composto por seis docentes, ministra aulas em todas as licenciaturas. Os núcleos de Educação Física, Linguagens, Humanas e a professora M2 do núcleo Matemática trabalham somente na licenciatura em Pedagogia. Os demais núcleos de docentes são voltados para as especificidades de cada curso. No núcleo de Matemática, há professores/as que trabalham nos cursos de Matemática, Física e Química. Já no núcleo de Química existem professores/as que ministram aulas tanto na Química, quanto na Física. E o núcleo de Ciências Biológicas, ministram aulas somente na licenciatura em Ciências Biológicas. Todos esses núcleos voltados para as especificidades também trabalham nos cursos de bacharelado.

Entre os núcleos, destacaremos os núcleos Didática e Humanas, pois são os grupos que há profissionais que trabalham com Educação do Campo. E, entre os profissionais da Didática, a professora D4, é quem ministra a disciplina *Educação do Campo*, sexto período da Pedagogia, além disso, aborda questões sobre a temática nas disciplinas *Didática I e II* nas outras licenciaturas. E as professoras D3 e D5 afirmaram trabalhar com Educação do Campo de maneira intencional e extracurricular. D3 relatou que durante o decorrer na disciplina *Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva*, primeiro período do curso de Pedagogia, aborda questões que envolvem a temática da Educação do Campo e na *UCE V: Educação Popular*. D5 relatou que sempre aborda a temática dessa pesquisa nas disciplinas *Gestão na Educação – Ênfase nos Espaços Escolares*, no curso de Pedagogia e nas disciplinas *Prática Pedagógica III* e *Organização e Gestão Pedagógica da escola* nas demais licenciaturas.

No núcleo de Humanas, o professor H5 da disciplina *Sociologia e Extensão Rural*, descreve que:

“... dentro da disciplina *Sociologia e Extensão Rural*, tem um espaço de discussão sobre as lutas pela terra conflitos que existem no campo como um todo, e vem daí a necessidade de fazer uma correlação com questões da Educação do Campo.”

Já o professor H2, ressaltou que chegou a trabalhar conceitos, princípios e fundamentos da Educação do Campo de forma mais periférica na disciplina, *Gestão da Educação em espaços não escolares*, no curso de Pedagogia.

O Quadro 24 traz informações dos TCCs dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* que abordaram temas que envolvem a Educação do Campo ou foram conduzidos em uma escola do campo.

Quadro 24 – Relação de Trabalhos de Conclusão de Curso das licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* que abordaram Educação do Campo

Título do TCC	Ano	Curso	Orientador/a
Acesso às tecnologias digitais: desafios enfrentados por alunos e professores em uma escola do campo em Santa Cruz de Salinas – MG	2023	Lic. em Pedagogia	D5
Juventude camponesa: cenário e perspectivas de alunos do Ensino Médio em uma Escola do Campo no Município de Salinas – MG	2023	Lic. em Pedagogia	D4
Dificuldades enfrentadas por alunos do campo durante a Pandemia da COVID-19: um estudo de caso de uma escola municipal de Salinas – MG	2023	Lic. em Pedagogia	D5
A importância das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem em biologia em uma escola do campo	2024	Lic. em Ciências Biológicas	D4
A elaboração das memórias de ex-professores de uma escola do campo (Em andamento)	2025	Lic. em Pedagogia	H2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com o Quadro 24, com exceção de um TCC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os demais são do curso de Pedagogia. Além disso, dos TCCs que abordaram a Educação do Campo, somente o último e o penúltimo são de discentes das turmas 2021/2024. Os três primeiros são de turmas anteriores.

4.4. A Educação do Campo sob a perspectiva dos discentes do 8º período turmas 2021/2024 dos cursos de licenciaturas presenciais do IFNMG – *Campus Salinas*

A fim de atender o nosso último objetivo específico que é, investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação, também se utilizou de entrevistas semiestruturadas. O período das entrevistas foi ao longo do semestre letivo 2/2024.

O número total de discentes matriculados no 8º período são 51 pessoas, no entanto, apenas 47 estão frequentando as aulas, e destes somente 13 aceitaram participar voluntariamente do estudo. Características gerais destes participantes estão apresentadas no Quadro 25.

Quadro 25 – Características gerais dos discentes entrevistados das licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*

Curso/ licenciatura	Pseudônimo	Idade (anos)	Gênero	Naturalidade/município	Origem	Possui formação em outras graduações/pós-graduações
Ciências Biológicas	DB1	22	Masculino	Salinas – MG	Urbana	Não
	DB2	30	Masculino	Taiobeiras – MG	Rural	Sim. Lic. em Matemática e Pós-graduação <i>Lato senso</i> em Educação Especial e Inclusiva
	DB3	40	Feminino	Salinas – MG	Rural	Não
Física	DF1	25	Masculino	Salinas – MG	Rural	Não
Matemática	DM1	22	Masculino	Rio Pardo de Minas – MG	Rural	Não
	DM2	25	Masculino	Coronel Murta – MG	Rural	Não
	DM3	24	Feminino	Taiobeiras – MG	Urbana	Sim. Lic. em Pedagogia
Pedagogia	DP1	28	Feminino	Berizal – MG	Rural	Sim. Eng. de Alimentos
	DP2	34	Feminino	Araçuaí – MG	Urbana	Não
	DP3	23	Feminino	Berizal – MG	Rural	Não
	DP4	28	Feminino	Salinas – MG	Urbana	Sim. Ciências Contábeis
Química	DQ1	23	Feminino	Taiobeiras – MG	Urbana	Não
	DQ2	23	Feminino	Minas Novas – MG	Rural	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo o Quadro 25, são cinco participantes do gênero masculino e 8 do gênero feminino. A média de idade entre os homens é de aproximadamente 25 anos, e das mulheres, 28 anos. A média geral, 27 anos. Além disso são 5 entrevistados com origem no meio rural e 8 participantes com origem urbana, mas estes afirmaram que possuem contato e ligações com pessoas do campo, seja, familiares, amigos ou conhecidos. Por se tratar de uma região de interior, campo e cidade são separados por uma linha muito tênue. Todos são naturais da região imediata Salinas, exceto a estudante DQ2 de Minas Novas – MG, distante 243km do IFNMG – *Campus Salinas*.

Um dos discentes das Ciências Biológicas (DB2) afirmou que foi tesoureiro de uma associação rural e teve participação efetiva em sindicato de trabalhadores rurais. Outro discente, DM2, do curso de Matemática, relatou ser egresso de Escola Família Agrícola (EFA) e de já ter participado de mobilizações na capital do estado em prol da Educação do Campo. Já a acadêmica DP3 informou ter participado de movimento social campestino Geraizeiros do Cerrado, conforme relato a seguir:

“... sou de uma comunidade rural, chamada Taperinha, a 20km de Berizal – MG. Em Taperinha, nasci, cresci, e sai de lá aos 19 anos para cursar Pedagogia no IFNMG – Campus Salinas. Estudei do 1º ao 5º ano numa escola rural em frente à minha casa, essa escola hoje é meu objeto de pesquisa do TCC. Em Taperinha sempre fui muito comunicativa, participava sempre das reuniões da associação e até hoje quando tem oportunidades de estar presente em dias de reunião, eu estou na associação com eles, converso sobre assuntos do campo, porque os meus pais são esse povo. Teve uma discussão em sala sobre movimentos sociais e discutimos sobre os meeiros, os meus pais são meeiros, e há 30 anos trabalham em terras de outras pessoas. Já participei do movimento social dos Geraizeiros do Cerrado e me afastei por conta que entrei na faculdade”.

Quando esses participantes foram questionados se durante o período de 2021 a 2024 tiveram a oferta de projetos em programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, trabalhos de conclusão de curso voltados para a promoção da Educação do Campo ou desenvolvidos em Escolas do Campo e/ou comunidades rurais e/ou movimentos sociais do campo, o discente DB1 apontou que participou de projeto de extensão desenvolvido numa escola campestina no distrito de Nova Fátima, distante a 35km da cidade de Salinas – MG. O projeto Laboratório de Ensino de Matemática em ação, consistiu na realização de atividades didáticas com estudantes do ensino médio envolvendo *softwares* e outras tecnologias para o ensino de matemática. Já o discente DM2 afirmou que queria ter realizado o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolvendo Educação do Campo, mas não encontrou um orientador com disponibilidade para essa temática. A discente descreveu ter realizado atividade extensionista vinculada à disciplina Educação do

Campo do curso de Pedagogia com participação de pessoas do meio rural que fizeram parte do projeto *Cidadão Nota Dez* do governo do estado. Por fim, a discente DP3 relatou estar fazendo o TCC envolvendo a elaboração das memórias de ex-professores de uma escola do campo que foi fechada. De acordo com a discente:

“... quando você mora na área rural, você é privado de muitas coisas, que na cidade tem. Você é privado de alguns passeios, parques, cinema, isso e aquilo. Já no campo a escola torna uma referência para a comunidade, é um ponto de encontro, de reuniões familiares, uma comemoração de dia das mães, dia dos pais, torna-se uma festa, então a escola do campo é uma escola promotora disso, de participação, de socialização desse povo”.

Outra pergunta feita aos estudantes foi se durante a formação acadêmica no IFNMG – *Campus Salinas*, tiveram contato com a temática da Educação do Campo. As discentes do curso de Pedagogia relataram que o curso teve uma disciplina específica, com o nome de *Educação do Campo*, e, além disso, apontaram as disciplinas: *Gestão da Educação em espaços não Escolares*, *UCE V: Educação Popular* e a disciplina optativa *Sociologia e Extensão Rural* estarem relacionados com essa temática, uma vez que, esses componentes curriculares abordam fundamentos, princípios e conteúdos da Educação do Campo. A discente DP4, informou que o curso de Pedagogia chegou a realizar uma visita técnica numa escola do campo durante o período da disciplina *Educação do Campo*, a Escola Família Agrícola Nova Esperança município de Taiobeiras – MG, segundo a discente a visita foi importante, no entanto, seria necessário visitar essa EFA mais vezes para se apropriar a dinâmica de funcionamento da escola, sobretudo, a questão da alternância.

Um dos discentes das Ciências Biológicas, relatou que teve discussões, mesmo que superficiais, sobre Educação do Campo nas disciplinas: *Didática I*, *Didática II* e *Organização e Gestão Pedagógica da Escola*. Essas disciplinas foram ministradas pelas professoras D4 e D5, esta é egressa do PPGED/PPGMLS/UESB, a professora também relatou ter trabalhado de forma extracurricular conteúdos da Educação do Campo nessas disciplinas. A fala do discente ratifica as falas das professoras no tópico anterior.

Já os discentes das licenciaturas em Física, Matemática e Química descreveram que tiveram discussões sobre Educação do Campo nas disciplinas *Prática Pedagógica III*. Os estudantes da Matemática também mencionaram a disciplina *Prática Pedagógica IV: LEM I – Laboratório de educação Matemática I*, na qual foram abordados princípios e conceitos da etnomatemática, que é uma contraproposta do ensino tradicional de matemática. É um método de pesquisa e de ensino que cria condições para que o professor/a reconheça e compreenda o

modo como um saber matemático foi gerado, organizado e difundido dentro de determinados grupos culturais (PPC Matemática). Para esses discentes a Educação do Campo pode ser encaixada dentro da proposta da etnomatemática.

A disciplina *Prática Pedagógica III* é ofertada no 3º período das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química e no 4º período da Matemática. Durante o período de fevereiro de 2022 e abril de 2023 passou pelo *Campus* Salinas uma professora substituta, que a partir de agora, iremos chamá-la de “Girassol”. E foi essa professora que ministrou a disciplina *Prática Pedagógica III* para as turmas 2021/2024. Girassol, é natural de Jequitinhonha – MG, formou-se em Pedagogia pela Unimontes em 2010. Além disso, possui especialização em Educação do Campo pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros (2020), e Mestrado profissional em Educação e Docência – Linha Educação do Campo pela UFMG (2019).

Girassol atuou como Coordenadora Pedagógica do Programa Cisternas nas Escolas da ASA Brasil, pela Cáritas Baixo Jequitinhonha, em Escolas do Campo no Vale do Jequitinhonha. Trabalhou como Formadora do Programa Escola da Terra/MEC/SEEMG/UFMG e monitora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMG. Participou como Assessora Pedagógica do Programa Cisternas nas Escolas da ASA Brasil, pela Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais nas Aldeias Indígenas Maxakali e Escolas do Campo no Vale do Jequitinhonha. Atuou como Coordenadora Pedagógica do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos MOVA-Brasil/Instituto Paulo Freire, em Minas Gerais, de 2013 a 2015, no Norte de Minas, Belo Horizonte e RMBH, Vale do Jequitinhonha. Também trabalhou como Assessora de ATER para Mulheres da Agricultura Familiar, no Território da Cidadania Serra Geral, pela Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Atuou como monitora do PRONERA, monitorando turmas de alfabetização de Jovens e Adultos em assentamentos da Reforma Agrária, nos municípios de Buritizeiro, Rio Pardo de Minas e São Francisco – MG. Compôs equipe de elaboração de livro paradidático sobre o Semiárido Mineiro *Opará e Jequi – Os Vales e seus Saberes* em parceria com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e Instituto Nacional do Semiárido (INSA). Integra a Rede Mineira de Educação do Campo e a Articulação por uma Educação do Campo, Indígena e Quilombola no Semiárido Mineiro. Integra como voluntária, a equipe do Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Diversidade, Território, Escola, Agroecologia/UNIMONTES. Compõe o Conselho Consultivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFVJM mandato 2021-2025.

As turmas 2021/2024 tiveram a oportunidade de terem Girassol como professora, uma vez que essa professora tem uma vasta experiência profissional e curricular voltados para a

Educação do Campo e trouxe a práxis educativa dessa temática para o IFNMG – *Campus Salinas*.

Apesar de todos os aspectos positivos, a definição de Educação do Campo não está compreensível entre os discentes entrevistados, sete acadêmicos não se sentem preparados para atuarem juntos aos alunos campesinos. E os demais, seis estudantes, que sinalizaram estarem prontos para atuar nas escolas do campo, cinco são de origem rural e atribuem as experiências de vida como principal motivo para tal e não a formação docente superior oferecida pelo IFNMG – *Campus Salinas*.

A ausência de um componente curricular específico para Educação do Campo nas licenciaturas Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química é apontada como o principal fator para a realidade descrita acima. Já na Pedagogia, 75% das entrevistadas não se sentem preparadas para trabalhar nas escolas do campo, e atribuem a isso o fato das disciplinas que trabalham com Educação do Campo terem pouca carga horária para a prática educativa dessa modalidade, além disso, o sistema de alternância das escolas do campo é algo que as estudantes demonstraram bastante curiosidade em saber a realidade do funcionamento desse princípio. Marques (2016), descreve que os/as estudantes de Pedagogia da UNEB destacaram a importância da disciplina *Educação do campo* para suas formações como professores/as, entretanto apontam que apenas uma disciplina de 60 horas no currículo do curso não é suficiente para uma preparação efetiva para atuar em uma escola no e do campo. Assim, os estudantes apontam a necessidade de aulas práticas, visitas às comunidades e estágios em escolas no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo em tela foi analisar a presença da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas. Para tanto, foram objetivos específicos: analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus* Salinas, de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo; verificar se a categoria teórica Educação do Campo foi trabalhada pelos/as professores/as e coordenadores/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas e como se deu este processo durante a prática pedagógica; e, investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação.

Sobre o primeiro objetivo específico, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas IFNMG – *Campus* Salinas de modo a identificar a presença e/ou a ausência da Educação do Campo, através da análise documental, verificou-se a presença da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 e também em sua sucessora, a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Quanto aos PPCs, averiguou-se a presença explícita da temática na licenciatura em Pedagogia e a ausência nas demais licenciaturas. A existência de um componente curricular específico para a Educação do Campo, bem como, de outras disciplinas que abordam princípios, fundamentos e conceitos do tema no curso de Pedagogia atendem aquilo que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial. Já a ausência da Educação do Campo nas licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, indicam que os PPCs necessitam de reformulação.

Sobre o segundo objetivo, verificar se a categoria teórica Educação do Campo foi trabalhada pelos/as professores/as e coordenadores/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas e como se deu este processo durante a prática pedagógica. As análises das entrevistas semiestruturada nos levaram a concluir que a instituição como um todo não possui uma política voltada para a promoção da Educação do Campo. Apesar de os coordenadores/as de curso não conseguirem conceituar Educação do Campo, eles/as reconhecerem que conhecem pouco sobre o tema e consideram importante a discussão ou inserção da discussão dessa

temática na formação inicial de professores/as no IFNMG – *Campus* Salinas, uma vez que, segundo os entrevistados, há um público muito grande de estudantes com origem no meio rural.

No tocante aos professores/as, destaco que as entrevistas apontaram a presença da Educação do Campo em todos os cursos sobretudo na atuação dos núcleos Didática e Humanas. São seis docentes na Didática que trabalham em todas as licenciaturas, e entre esses, existe uma professora que trabalhou a educação campesina de forma curricular na *Educação do Campo* do curso de Pedagogia e de maneira extracurricular nas disciplinas *Didática I e II* no curso de Ciências Biológicas; há uma segunda professora que abordou o tema de maneira extracurricular e intencional na disciplina *Organização e Gestão Pedagógica da Escola* também do curso de Ciências Biológicas. E também uma terceira professora, que não está mais vinculada ao *Campus* que trabalhou a Educação do Campo na disciplina *Prática Pedagógica III* nas licenciaturas em Física, Química e Matemática. E entre os oito professores/as das Humanas, há dois docentes que ministram aulas na Pedagogia nas disciplinas *Gestão da Educação em espaços não escolares* e *Sociologia e Extensão Rural* que apresentaram princípios, conceitos e fundamentos da Educação do Campo durante as aulas.

Já com relação ao terceiro objetivo, investigar junto aos formandos/as dos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas se a categoria teórica Educação do Campo se fez presente ou ausente durante a graduação, chegou-se à conclusão que os acadêmicos/as discutiram sobre a tema, mas não se apropriaram dos significados da Educação do Campo em sua essência. A Pedagogia é o curso em que a Educação do Campo está mais presente, no entanto, 75% das acadêmicas entrevistadas não se sentem preparadas para trabalhar nas escolas do campo.

De modo geral, a Educação do Campo se faz presente em todos os cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus* Salinas, se apresentando de forma curricular na Pedagogia e de maneira mais transversal e extracurricular nos demais cursos. No entanto a presença dessa categoria teórica na instituição ainda é muito incipiente frente a realidade campesina da região imediata Salinas. O esforço coletivo dos professores dos núcleos Didática e Humanas é algo que deve ser mencionado e reconhecido, pois no *Campus* Salinas há um território de disputa entre estes núcleos e os núcleos específicos de cada licenciatura. Na formulação dos PPCs existe um embate para definir a carga horária entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas. E, como no núcleo de didática são apenas seis professores, quase sempre são votos vencidos.

A região imediata de Salinas é marcada pela presença significativa de pessoas no campo, são quase 60.000 residentes em áreas rurais dos seus 14 municípios. Existem conflitos de terra

entre o agronegócio e o movimento social do campo Geraizeros do Cerrado e a presença regional de uma instituição pública de ensino como o IF gera grandes expectativas para atender as demandas dessa realidade campesina.

Nesse sentido a instituição precisa preparar melhor os professores/as que irão trabalhar neste cenário. Somente a inserção extracurricular da temática da Educação do Campo não é suficiente, o componente curricular *Educação do Campo* deve estar presente obrigatoriamente em todas as licenciaturas. Os discentes da Pedagogia apontaram a carga horária de 80 horas/aula dessa disciplina como insuficiente para a sua formação. Sendo assim, se faz necessário pensar de maneira institucionalizada em projetos e/ou programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, trabalhos de conclusão de curso voltados para a promoção da Educação do Campo ou desenvolvidos em escolas do campo e/ou comunidades rurais e/ou movimentos sociais do campo afim de contribuir para preparação dos professores/as que irão atuar junto aos alunos campesinos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/download/103/106>>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes; SILVA, Anamaria Santana da Silva. A Formação Inicial dos Professores para Trabalhar nas Escolas do Campo: Qual o Papel dos Cursos de Pedagogia?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 253-266, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10040>>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 5891**: Regras de arredondamento na numeração decimal. Rio de Janeiro: ABNT, 2014. Disponível em: <<https://www.normas.com.br/autorizar/visualizacao-nbr/5276/identificar/visitante>>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 214 p.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A., FRANÇA, M., QUEIROZ, A. de. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 145-173.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Fundo Monetário Internacional**. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/fmi>>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/ocde>>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BANCO MUNDIAL. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda 2010*. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-%201293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf>. Acesso em 18 out. 2024.

BANCO MUNDIAL. *World Bank Group. Who We Are*. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/ext/en/who-we-are>>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 320 p.

BARBOSA, Rômulo Soares. Comunidades Geraizeiras do Alto Rio Pardo-MG: Reconversão territorial e produção de água no Cerrado. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros, v. 5, n. 02, p. 691-709, 2023. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/6916>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BISPO, Eluiz Antônio Ribeiro Mendes; BARBOSA, Rômulo Soares. Processos de territorialização e efeitos da regularização fundiária rural no Norte do Estado de Minas Gerais. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 19, n. 01, p. 23-55, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7826078>>. Acesso em 17 nov. 2024.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Dialética: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. 124 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18 ago. 2024.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

_____. **Decreto n.º 5.159, de julho de 2004**. Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008**. Regulamenta o art. 6º da Medida Provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, que trata do Subprograma de Combate à Pobreza Rural, instituído no âmbito do Programa Nacional de Reforma Agrária, e dá outras

providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6672.htm>. Acesso em: 16 dez. 2024

_____. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 11 out. 2023.

_____. **Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. **Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 13 out. 2024.

_____. **Decreto n.º 11.691, de 05 de setembro de 2023.** Recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível: <[_____. **Educação do Campo.** Brasília: Ministério da Educação, 2025a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>>. Acesso em 16 jan. 2025.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.691%2C%20DE%205%20DE%20SETEMBRO%20DE%202023&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regim%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a.>. Acesso em: 13 dez. 2024.</p></div><div data-bbox=)

_____. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2025b. Disponível em: <[_____. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <\[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm\)>. Acesso em 18 ago. 2024.](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Parecer%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%20451,Portadores%20de%20Ensino%20Superior%20%E2%80%93%20Pedagogia.>. Acesso em 16 jan. 2025.</p></div><div data-bbox=)

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/111947.htm>. Acesso em 18 ago. 2024.

_____. **Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis n.ºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis n.ºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis n.ºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5>. Acesso em: 16 ago. 2024.

_____. **Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112960.htm>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. **Parecer CNE/CES n.º 451/2024, aprovado em 4 de julho de 2024.** Reexame do Parecer CNE/CES n.º 413, de 11 de maio de 2023, que tratou da consulta sobre direitos associados ao diploma do curso de Formação Pedagógica para Portadores de Ensino Superior – Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=259971-pces451-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Portaria INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA) n.º 19, de 15 janeiro de 2016.** PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): Manual de Operações. Brasília: INCRA, 2016. 145 p. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf>. Acesso em 16 ago. 2024.

_____. **Portaria INCRA n.º 837, de 30 de agosto de 2001.** Incorpora o PRONERA ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e reedita o seu Manual de Operações. Brasília: INCRA, 2001.

_____. **Portaria INCRA n.º 282, de 16 de abril de 2004.** Aprova o novo Manual de Operações do PRONERA. Brasília: INCRA, 2008.

_____. **Portaria INCRA n.º 238, de 31 de maio de 2011.** Aprova o Manual de Operações do PRONERA, que será publicado na íntegra no Boletim de Serviço interno da autarquia. Brasília: INCRA, 2011.

_____. **Portaria INCRA n.º 19, de 15 de janeiro de 2016.** Aprova o novo Manual de Operações PRONERA. Brasília: INCRA, 2016.

_____. **Portaria Ministério da Educação (MEC) n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Portaria MEC n.º 391, de 10 de maio de 2016.** Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Portaria Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) n.º 10, de 16 de abril de 1998.** Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília: Ministério Extraordinário da Política Fundiária, 1998.

_____. MEC/SETEC/IFNMG – *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Ciências Biológicas.** Salinas: IFNMG – *Campus* Salinas, 2017. 83 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/334-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-ciencias-biologicas/13558-licenciatura-em-ciencias-biologicas>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

_____. MEC/SETEC/IFNMG – *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Física.** Salinas: IFNMG – *Campus* Salinas, 2023a. 97 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/337-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-fisica/13582-licenciatura-em-fisica>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

_____. MEC/SETEC/IFNMG – *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática.** Salinas: IFNMG – *Campus* Salinas, 2023b. 139 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/335-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-matematica/13566-licenciatura-em-matematica>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

_____. MEC/SETEC/IFNMG – *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Pedagogia.** Salinas: IFNMG – *Campus* Salinas, 2023c. 131 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/423-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/17278-licenciatura-em-pedagogia>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

_____. MEC/SETEC/IFNMG – *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Química.** Salinas: IFNMG – *Campus* Salinas, 2023d. 151 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-sal1/cursos-superiores/336-portal/salinas/salinas-cursos-superiores/licenciatura-em-quimica/13567-licenciatura-em-quimica>>.

[superiores/licenciatura-em-quimica/13574-licenciatura-em-quimica](#)>. Acesso em: 12 dez. 2024.

_____. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=>>. Acesso em 18 ago. 2024.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005.** Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de março de 2011.** Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 7 de dezembro de 2012.** Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 16 de novembro de 2022.** Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=242351-rcp003-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 16 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CANAN, Sílvia Regina. *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?*. São Paulo: Mercado das Letras, 2017. 86 p. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação Do Campo: Notas para uma análise de percurso. Trabalho, **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 18 ago. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. *In: Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA*, ano II, n.º 6 – dez. de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as Educativas da escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 392 p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética**. FERRAZ, Leda Rita Cintra (Trad.). São Paulo: Alfa-Omega, 2004. 354 p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria n.º 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-158-2017-atualizada-institucionalizacao-da-formacao-de-professores-pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso; ROCHA, Simone Albuquerque da. Formar-se professora para a educação do/no campo: percepções de licenciandas do campo em memoriais de formação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 355–366, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2371>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

DUARTE, J. C. **Relatório de caracterização ambiental da área do Areião e Vale do Guará, municípios de Rio Pardo de Minas, Vargem Grande do Rio Pardo e Montezuma/MG: Estudos para criação de Unidades de Conservação de Uso Sustentável no Bioma Cerrado/Bacia do São Francisco**. Belo Horizonte: MMA/SBF/Núcleo Cerrado e Pantanal, 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998, p. 37-69. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 jan. 2025.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Estrutura Espacial do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): Catálogo de projetos aprovados 2024**. Brasília, 2024. 30 p. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/Pronera_Projetos_Aprovados.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **PRONERA chega aos 26 anos com cursos em todos os níveis para população do campo**. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/pronera-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo>>. Acesso em 16 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>>. Acesso em: 23 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 80 p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>>. Acesso em: 22 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: População e Domicílios por situação urbana ou rural do domicílio - Resultados do Universo**. Tabela 9923. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/universo-populacao-e-domicilios-situacao-urbana-ou-rural>>. Acesso em 12 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – CAMPUS SALINAS (IFNMG – Campus Salinas). **Histórico**. Salinas, 2011. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/menu-salinas/historico>>. Acesso em 16 de ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Levantamento Socioeconômico da área de abrangência do IFNMG 2023**. Montes Claros: IFNMG, 2023. 20 p. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/area-de-abrangencia-do-ifnmg>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 09 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**.

Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **World Food and Agriculture – Statistical Yearbook 2021**. Food and Agriculture Organization of the United Nations, Roma, 2021, 353p. Disponível em: <<https://www.fao.org/3/cb4477en/cb4477en.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2023.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; CARLSON, R. L. R.; VITELLI, R. F. Desempenho da educação superior brasileira sob a perspectiva de indicadores de acompanhamento de trajetórias. **Integración Y Conocimiento**, Córdoba, v. 1, n. 12, p. 102-119, 2023. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/374281534_Desempenho_da_Educacao_Superior_brasileira_sob_a_perspectiva_de_indicadores_de_acompanhamento_de_trajetorias>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e.231359, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

HENRIQUES, F.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A (org.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad**, Brasília, 2007. 81 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2024.

KENNEDY, Paul Michael. **Ascensão e queda das grandes potências**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989. 675 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/37176855/ASCENS%C3%83O_E_QUEDA_DAS_GRANDES_POT%C3%84NCIAS>. Acesso em: 13 jan. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014. 85 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 250 p.

LEAL, Hete Teixeira. **Egressos e egressas dos cursos superiores do PRONERA/UNEB: contribuições da formação para educação do campo**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/09/HETE-TEIXEIRA-LEAL.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2024.

LUKÁCS, György. **Estética: a Peculiaridade do Estético: Questões Preliminares e de Princípio (Volume 1)**. SCHNEIDER, Nélio (Trad.); PAULO NETTO, José (Contribuinte), FORTES, Ronaldo Vielmi (Contribuinte). São Paulo: Boitempo, 2023. 536 p.

LUKÁCS, György. **Introdução a Uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER Leandro (Trad.). São Paulo: Instituto Lukács, 2018a. 272 p.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do ser Social I**. 2 ed. COUTINHO, Carlos Nelson; DUAYER, Mario; SCHNEIDER, Nélio (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2018b. 435 p.

LARA, Ricardo. **História e práxis sociais: introdução aos complexos categorias do ser social**. Bauru: Canal 6. 164 p.

MAGALHÃES, Fabiano Rosa de; AMORIM, Rogério Alves de. O movimento dos geraizeiros e a luta pela terra no Alto Rio Pardo. **RURIS (Campinas, Online)**, Campinas, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16923/11633>>. Acesso em 12 out. 2024.

MARTINS, José de Souza. **O cativoiro da terra**. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 288 p.

MARQUES, Tatyane Gomes. Os cursos de licenciatura e a formação para a docência em escolas no/do campo. **Revista COCAR**, Belém, edição especial n.2, p.76-97, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1700/934>>. Acesso em 17 ago. 2024.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CLLTS/1/disserta_o_ufmg_tatyane_gomes_marques_.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Mario; SCHNEIDER, Nélio (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2011. 788 p.

MARX, Karl. **O Capital - Livro III: Crítica da Economia Política. o Processo Global da Produção Capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2017. 984 p.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã: Teses de Freubach**. São Paulo: Alfa Ômega, 1994. 616p.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS; Ana Maria Iório; THERRIEN, Jacques. Licenciaturas (Interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e. 226082, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/qj8BLGJgCWWRGTLRLFvWxbS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 80 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de licenciatura em Educação do Campo. *In*: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 263-290.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul./set. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico.

Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama. *In*: VERDÉRIO, Alex; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal; SANTOS (org.). **Caderno Temático: Educação do Campo, materialidade de origem e tempos atuais: o que precisamos ocupar?**. Vitória da Conquista: Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC), 2023, p. 91-124.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Contrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193/32038>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. **Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9869/2/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). População mundial atinge 8 bilhões de pessoas. **ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/11/1805342>>. Acesso em 10 dez. 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 out. 2024.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa, **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/261779/001169025.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17 dez. 2024.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. 170 p. Disponível em: <https://funag.gov.br/loja/download/24-OCDE_-_Uma_Visao_Brasileira.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RIVERO, S.; ALMEIDA, O.; ÁVILA, S.; OLIVERA, W. Pecuária e desmatamento: uma análise das principais causas diretas do desmatamento na Amazônia. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 41-66, jan./abr. de 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/neco/a/jZHjd9B8ZghY7tG9G7qchTk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 dez. 2023.

ROCHA, Maria Zélia Borba. **O embate político no processo de elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional: 1988/1993**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Cláudio Pinto. Reformulação de cursos de licenciatura na Bahia: interesses e desafios subjacentes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 11-29, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/226/202>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARVALHO, Mauro dos Santos. O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições, **Revista Tempos Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 12, n. 31, p. 275-296, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/11466/pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos Santos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões Sobre as Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Contexto Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020. 229p.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14650, p. 1-23. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14650/8752>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. **Acervo Digital da UFPR**, Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20->

[%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; SALOMÃO, A. M. H. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e.45621461-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562/1164>>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Jéssica de Freitas da. **Formação Inicial de Professoras: Contribuições do Subprojeto PIBID/Pedagogia - UFV nas Escolas do Campo de Viçosa-MG. 2019. 164 f.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11731?locale=es>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Lígia Osório. **As Leis Agrárias e o Latifúndio Improdutivo. Brasil Agrário, São Paulo**, v. 11, n.º. 2, abr./jun., 1997. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02_02.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução as teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 156p.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia, **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e. 15. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/pdf>>. Acesso em 28 dez. 2024.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **A Função Social da Terra**. Porto Alegre: Arte & Letra, 2021. 252 p.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/235714579.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z; RIBEIRO, R. L. S; SILVA, S. L.; SANTOS JÚNIOR, G. D. A luta de classes na educação do campo: os cursos de pedagogia, a função social da escola, o trato com o conhecimento. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 21, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/4177/2637>>. Acesso em 15 set. 2024.

TEIXEIRA, Thaís Helena. **“O gerais é de quem nele mora, não de quem o explora”**: a ação coletiva pela terra comum dos Geraizeiros do norte de Minas Gerais. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/a92ee290-18f5-478a-a44d-723ab6f12f31/content>>. Acesso em 15 set. 2024.

VIEIRA, Ima Célia Guimarães; TOLEDO, Peter Mann de Toledo; HIGUCHI, Horácio. A Amazônia no antropoceno. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100015#:~:text=Na%20Amaz%C3%B4nia%20brasileira%2C%20no%20%C3%A2mbito,a%20%C3%A1gua%20doce%20da%20Terra.>. Acesso em 10 dez. 2023.

APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES/AS DE CURSO

O roteiro inicial que elaboramos primeiramente para a entrevista com os coordenadores/as dos cursos de licenciatura presencial será orientada pelas seguintes questões:

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Durante a sua formação acadêmica tanto na formação inicial quanto na formação continuada, você chegou a ter contato com a temática da Educação do Campo?
- O que você entende por Educação do Campo? Como você define Educação do Campo? O que você sabe sobre essa temática?
- Existe uma política interna no IFNMG – *Campus* Salinas, projetos e/ou programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, parcerias, discussões e/ou convênios voltados para a promoção da Educação do Campo na formação inicial de professores no curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física)? Você pode comentar sobre estes aspectos? Há um componente curricular específico sobre Educação do Campo no curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física)?
- Sobre Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), qual é o documento vigente na presente data ___/___/___? E qual é o documento que rege a turma 2021/2024?
- O Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), que rege a turma 2021/2024 está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica? Você pode comentar ou sinalizar qual das resoluções do Conselho Nacional de Educação orienta este PPC?
- Você considera importante a discussão ou a inserção da discussão sobre a temática da Educação do Campo no curso de licenciatura em _____

_____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), o que você pensa a respeito disso?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS DE CURSO

Roteiro inicial a ser aplicado aos docentes, visando compreender a organização, as disciplinas, a abordagem metodológica para a preparação dos graduandos(as) matriculados nestes cursos para atuar em turmas de escolas do campo. Desse modo, a seguir pontuamos algumas questões que orientam esta entrevista.

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Durante a sua formação acadêmica tanto na formação inicial quanto na formação continuada, você chegou a ter contato com a temática da Educação do Campo?
- O que você entende por Educação do Campo? Como você define Educação do Campo? O que você sabe sobre essa temática?
- Você trabalha e/ou trabalhou com quais disciplinas e quais cursos de licenciaturas no período de 2021 a 2024?
- Você trabalha e/ou trabalhou de forma curricular ou extracurricular princípios e fundamentos da Educação do Campo nessas disciplinas durante o período de 2021 a 2024? Há um componente curricular específico sobre Educação do Campo no curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física)?
- Durante o período de 2021 a 2024 você supervisionou/supervisiona ou orientou/orienta projetos em programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, trabalhos de conclusão de curso voltados para a promoção da Educação do Campo ou desenvolvidos em Escolas do Campo e/ou comunidades rurais e/ou movimentos sociais do campo?
- Você considera importante discussão ou a inserção da discussão sobre a temática da Educação do Campo no curso de licenciatura em _____

(Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), o que você pensa a respeito disso?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DISCENTES DE LICENCIATURA

Formulamos alguns questionamentos para a entrevista com os graduandos(as) do 8º período dos cursos, sendo estes discentes por concluírem um número maior de disciplinas e possivelmente já estarem finalizando as disciplinas de estágio, assim utilizaremos o roteiro inicial, no qual seguirá a seguinte orientação:

- O curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), é sua primeira graduação? Ou já fez outros cursos seja de formação inicial ou continuada? Comente sobre estes aspectos?
- Você tem origem urbana ou rural? Tem contato com comunidades e/ou pessoas do meio rural? Participa ou participou de movimentos sociais do campo? Comente sobre estes aspectos?
- Durante sua trajetória no curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física) do IFNMG – *Campus Salinas* você chegou a ter contato com a temática da Educação do Campo? Há um componente curricular específico sobre Educação do Campo no seu curso? Comente sobre isso?
- O que você entende por Educação do Campo? Como você define Educação do Campo? O que você sabe sobre essa temática?
- Durante o período de 2021 a 2024 você escreveu/escreve ou desenvolveu/desenvolve projetos em programas de extensão, de iniciação científica, de iniciação à docência, residência pedagógica, estágios de discentes, trabalhos de conclusão de curso voltados para a promoção da Educação do Campo ou desenvolvidos em Escolas do Campo e/ou comunidades rurais e/ou movimentos sociais do campo?
- Como você avalia a formação inicial de professores no curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), em relação a Educação do Campo? Você se sente preparado para atuar junto aos

estudantes campestres? Saberia apontar o quanto sua formação no IFNMG – *Campus Salinas* contribuiu para isso?

APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLEs)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADOR/A

Prezado/a Coordenador/a do curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), convido-lhe a participar como colaborador/a voluntário/a, na pesquisa: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Salinas*”, que está em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia. O objetivo geral deste estudo é analisar a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

A sua participação será de extrema relevância, pois, apesar de não obter benefícios diretos, você contribuirá para compreensão do tema pesquisado e para produção de conhecimentos científico acerca de como se dá a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

Na condição de responsável por este estudo, comprometo-me em manter sigiloso todos os seus dados pessoais, evitando também riscos a sua saúde e integridade física. Saliento que as entrevistas serão previamente agendadas por e-mail, contato telefônico ou de forma presencial. Além disso, informo que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB conforme parecer nº _____ em anexo.

Desde já agradeço a sua valiosa participação, comprometo-me em compartilhar com você os resultados da pesquisa, caso seja do seu interesse. Em caso de dúvidas com relação às questões do questionário ou qualquer outra informação estarei à disposição, para quaisquer esclarecimentos.

As escolas do campo exigem a formação de professores/as do campo como forma de garantir os direitos das especificidades dos povos do campo. Na região de atuação do IFNMG há 172 municípios com 919.428 pessoas residentes na área rural, que representam 31,90% da população campesina do de Minas Gerais (IBGE, 2011), além disso, 1.317 escolas localizadas no Campo com 94.646 estudantes matriculados (QEDU, 2020). É diante dessa realidade que se justifica esta pesquisa.

Este estudo analisará a realidade da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* e no caso de ausência dessa categoria teórica os resultados e discussões servirão de base para cobrança da reitoria do IFNMG, direção-geral do *Campus*, bem como, os demais envolvidos.

As entrevistas serão realizadas no IFNMG – *Campus Salinas* entre os dias 27/01 a 28/02/2025 com duração entre 15 e 30 minutos, na qual você responderá pelo menos sete perguntas.

Como participante da pesquisa ficará ciente que:

1. A sua participação na pesquisa ocorrerá por vontade própria, voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento do estudo e seu respectivo relatório;
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações será submetido à ética e ao rigor acadêmico; os dados da pesquisa informados por você será reunido com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para

gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens etc. Depois da publicação dos resultados, os materiais de pesquisa utilizados serão arquivados por cinco anos e destruídos.

3. O pesquisador tem a obrigação legal de garantir a privacidade e o sigilo dos seus dados pessoais. A presente pesquisa adota todos os preceitos éticos previstos na legislação vigente, a saber: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana (Brasil, 2012, 2013, 2016, 2018). Para tanto, serão tomadas todas as medidas necessárias na busca de garantir segurança no manejo dos dados e informações coletados.
4. Caso necessite tirar dúvidas ou falar com alguém acerca da pesquisa, entre em contato com o pesquisador, professora orientadora o ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, os meios de contato estão listados a baixo:

Pesquisador responsável: Isaías Teixeira dos Santos

E-mail: isaias.santos@ifnmg.edu.br

Telefone/Whatsapp: (38)9 9999-7036

Professora orientadora da pesquisa: Tatyane Gomes Marques

E-mail: tmarques@uneb.br

Telefone/Whatsapp: (77)9 8808-1979

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB

Av. José Moreira Sobrinho, S/N, Jequiezinho, Módulo: CAP, 1º andar.

CEP: 45.208-409 – Jequié-BA

Telefone: (73) 3528-9727

E-mail: cepiq@uesb.edu.br

Atendimento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 (segundas às sextas-feiras).

5. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nosso estudo, classificamos o risco com sendo mínimo. Os possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes da sua participação restringem-se ao desconforto em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).
6. Para evitar que esse risco aconteça, informo que haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens e serão garantidos o sigilo e a privacidade dos seus dados pessoais, além disso, as informações coletadas para esta pesquisa não poderão ser ligadas ao seu nome.
7. Entre os principais benefícios, destacam-se a contribuição para o conhecimento de todos os envolvidos na pesquisa, este estudo é de grande valia para o entendimento sobre a categoria teórica Educação do Campo e formação inicial de professores.
8. Já como benefícios indiretos, este estudo contribuirá para sociedade campezina na área de atuação do IFNMG – *Campus* Salinas, pois esta pesquisa pode contribuir para tomada de decisões e melhorias da prática pedagógica dessa instituição.

9. Cláusula de Consentimento Livre e Esclarecido (Concordância do Participante)

Eu _____, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado/a para colaborar com a pesquisa de mestrado intitulada: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas”, desenvolvida por Isaías Teixeira dos Santos e orientada pela professora Dra. Tatyane Gomes Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia.

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

10. Cláusula de Compromisso do Pesquisador

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes, previstos nas legislações: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana. Asseguo ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á somente após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR/A

Prezado/a Professor/a do curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), convido-lhe a participar como colaborador/a voluntário/a, na pesquisa: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Salinas*”, que está em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia. O objetivo geral deste estudo é analisar a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

A sua participação será de extrema relevância, pois, apesar de não obter benefícios diretos, você contribuirá para compreensão do tema pesquisado e para produção de conhecimentos científico acerca de como se dá a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

Na condição de responsável por este estudo, comprometo-me em manter sigilode todos os seus dados pessoais, evitando também riscos a sua saúde e integridade física. Saliento que as entrevistas serão previamente agendadas por e-mail, contato telefônico ou de forma presencial. Além disso, informo que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB conforme parecer nº _____ em anexo.

Desde já agradeço a sua valiosa participação, comprometo-me em compartilhar com você os resultados da pesquisa, caso seja do seu interesse. Em caso de dúvidas com relação às questões do questionário ou qualquer outra informação estarei à disposição, para quaisquer esclarecimentos.

As escolas do campo exigem a formação de professores/as do campo como forma de garantir os direitos das especificidades dos povos do campo. Na região de atuação do IFNMG há 172 municípios com 919.428 pessoas residentes na área rural, que representam 31,90% da população campestre de Minas Gerais (IBGE, 2011), além disso, 1.317 escolas localizadas no Campo com 94.646 estudantes matriculados (QEDU, 2020). É diante dessa realidade que se justifica esta pesquisa.

Este estudo analisará a realidade da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* e no caso de ausência dessa categoria teórica os resultados e discussões servirão de base para cobrança da reitoria do IFNMG, direção-geral do *Campus*, bem como, os demais envolvidos.

As entrevistas serão realizadas no IFNMG – *Campus Salinas* entre os dias 27/01 a 28/02/2025 com duração entre 15 e 30 minutos, na qual você responderá pelo menos sete perguntas.

Como participante da pesquisa ficará ciente que:

1. A sua participação na pesquisa ocorrerá por vontade própria, voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento do estudo e seu respectivo relatório;
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações será submetido à ética e ao rigor acadêmico; os dados da pesquisa informados por você será reunido com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens etc. Depois da publicação dos resultados, os materiais de pesquisa utilizados serão arquivados por

cinco anos e destruídos.

3. O pesquisador tem a obrigação legal de garantir a privacidade e o sigilo dos seus dados pessoais. A presente pesquisa adota todos os preceitos éticos previstos na legislação vigente, a saber: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana (Brasil, 2012, 2013, 2016, 2018). Para tanto, serão tomadas todas as medidas necessárias na busca de garantir segurança no manejo dos dados e informações coletados.
4. Caso necessite tirar dúvidas ou falar com alguém acerca da pesquisa, entre em contato com o pesquisador, professora orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, os meios de contato estão listados a baixo:

Pesquisador responsável: Isaías Teixeira dos Santos

E-mail: isaias.santos@ifnmg.edu.br

Telefone/Whatsapp: (38)9 9999-7036

Professora orientadora da pesquisa: Tatyane Gomes Marques

E-mail: tmarques@uneb.br

Telefone/Whatsapp: (77)9 8808-1979

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB

Av. José Moreira Sobrinho, S/N, Jequiezinho, Módulo: CAP, 1º andar.

CEP: 45.208-409 – Jequié-BA

Telefone: (73) 3528-9727

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Atendimento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 (segundas às sextas-feiras).

5. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nosso estudo, classificamos o risco com sendo mínimo. Os possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes da sua participação restringem-se ao desconforto em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).
6. Para evitar que esse risco aconteça, informo que haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens e serão garantidos o sigilo e a privacidade dos seus dados pessoais, além disso, as informações coletadas para esta pesquisa não poderão ser ligadas ao seu nome.
7. Entre os principais benefícios, destacam-se a contribuição para o conhecimento de todos os envolvidos na pesquisa, este estudo é de grande valia para o entendimento sobre a categoria teórica Educação do Campo e formação inicial de professores.
8. Já como benefícios indiretos, este estudo contribuirá para sociedade camponesa na área de atuação do IFNMG – *Campus* Salinas, pois esta pesquisa pode contribuir para tomada de decisões e melhorias da prática pedagógica dessa instituição.

9. Cláusula de Consentimento Livre e Esclarecido (Concordância do Participante)

Eu _____, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado/a para colaborar com a pesquisa de mestrado intitulada: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Salinas*”, desenvolvida por Isaías Teixeira dos Santos e orientada pela professora Dra. Tatyane Gomes Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia.

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

10. Cláusula de Compromisso do Pesquisador

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes, previstos nas legislações: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana. Asseguo ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á somente após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DISCENTES

Prezado/a discente do curso de licenciatura em _____ (Biologia, Matemática, Pedagogia, Química, Física), convido-lhe a participar como colaborador/a voluntário/a, na pesquisa: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Salinas*”, que está em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia. O objetivo geral deste estudo é analisar a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

A sua participação será de extrema relevância, pois, apesar de não obter benefícios diretos, você contribuirá para compreensão do tema pesquisado e para produção de conhecimentos científico acerca de como se dá a presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas*.

Na condição de responsável por este estudo, comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais, evitando também riscos a sua saúde e integridade física. Saliento que as entrevistas serão previamente agendadas por e-mail, contato telefônico ou de forma presencial. Além disso, informo que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB conforme parecer nº _____ em anexo.

Desde já agradeço a sua valiosa participação, comprometo-me em compartilhar com você os resultados da pesquisa, caso seja do seu interesse. Em caso de dúvidas com relação às questões do questionário ou qualquer outra informação estarei à disposição, para quaisquer esclarecimentos.

As escolas do campo exigem a formação de professores/as do campo como forma de garantir os direitos das especificidades dos povos do campo. Na região de atuação do IFNMG há 172 municípios com 919.428 pessoas residentes na área rural, que representam 31,90% da população camponesa do de Minas Gerais (IBGE, 2011), além disso, 1.317 escolas localizadas no Campo com 94.646 estudantes matriculados (QEDU, 2020). É diante dessa realidade que se justifica esta pesquisa.

Este estudo analisará a realidade da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do IFNMG – *Campus Salinas* e no caso de ausência dessa categoria teórica os resultados e discussões servirão de base para cobrança da reitoria do IFNMG, direção-geral do *Campus*, bem como, os demais envolvidos.

As entrevistas serão realizadas no IFNMG – *Campus Salinas* entre os dias 27/01 a 28/02/2025 com duração entre 15 e 30 minutos, na qual você responderá pelo menos seis perguntas.

Como participante da pesquisa ficará ciente que:

1. A sua participação na pesquisa ocorrerá por vontade própria, voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento do estudo e seu respectivo relatório;
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações será submetido à ética e ao rigor acadêmico; os dados da pesquisa informados por você será reunido com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens etc. Depois da publicação dos resultados, os materiais de pesquisa utilizados serão arquivados por cinco anos e destruídos.

3. O pesquisador tem a obrigação legal de garantir a privacidade e o sigilo dos seus dados pessoais. A presente pesquisa adota todos os preceitos éticos previstos na legislação vigente, a saber: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana (Brasil, 2012, 2013, 2016, 2018). Para tanto, serão tomadas todas as medidas necessárias na busca de garantir segurança no manejo dos dados e informações coletados.
4. Caso necessite tirar dúvidas ou falar com alguém acerca da pesquisa, entre em contato com o pesquisador, professora orientadora o ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, os meios de contato estão listados a baixo:

Pesquisador responsável: Isaías Teixeira dos Santos

E-mail: isaias.santos@ifnmg.edu.br

Telefone/Whatsapp: (38)9 9999-7036

Professora orientadora da pesquisa: Tatyane Gomes Marques

E-mail: tmarques@uneb.br

Telefone/Whatsapp: (77)9 8808-1979

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB

Av. José Moreira Sobrinho, S/N, Jequiezinho, Módulo: CAP, 1º andar.

CEP: 45.208-409 – Jequié-BA

Telefone: (73) 3528-9727

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Atendimento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 (segundas às sextas-feiras).

5. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nosso estudo, classificamos o risco com sendo mínimo. Os possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes da sua participação restringem-se ao desconforto em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).
6. Para evitar que esse risco aconteça, informo que haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens e serão garantidos o sigilo e a privacidade dos seus dados pessoais, além disso, as informações coletadas para esta pesquisa não poderão ser ligadas ao seu nome.
7. Entre os principais benefícios, destacam-se a contribuição para o conhecimento de todos os envolvidos na pesquisa, este estudo é de grande valia para o entendimento sobre a categoria teórica Educação do Campo e formação inicial de professores.
8. Já como benefícios indiretos, este estudo contribuirá para sociedade campestre na área de atuação do IFNMG – *Campus* Salinas, pois esta pesquisa pode contribuir para tomada de decisões e melhorias da prática pedagógica dessa instituição.

9. Cláusula de Consentimento Livre e Esclarecido (Concordância do Participante)

Eu _____, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado/a para colaborar com a pesquisa de mestrado intitulada: “Presença-ausência da Educação do Campo nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas”, desenvolvida por Isaías Teixeira dos Santos e orientada pela professora Dra. Tatyane Gomes Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – nível mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia.

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

10. Cláusula de Compromisso do Pesquisador

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes, previstos nas legislações: Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, Norma Operacional CNS n.º 001/2013, Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Resolução CNS n.º 580, de 22 de março de 2018, respeitando devidamente o princípio de dignidade da pessoa humana. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á somente após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Salinas – MG, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador