

A MATRIZ CURRICULAR DE CURSOS DE LICENCIATURA E SUA INTERFACE COM A MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE CRÍTICA PARA REFLEXÃO DE UMA REALIDADE CONCRETA

*Marnilde Silva de Farias**, *Lana Cristina Barbosa de Melo***,
*Caroline Coelho Cattaneo****, *Maristela Bortolon de Matos*****

RESUMO

Este artigo analisa os currículos da formação inicial de professores e sua interface com a educação do campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior indicam que os cursos de licenciatura e de graduação plena contemplem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos na organização curricular de curso, promovendo, assim, em seus processos de ensino e aprendizagem, todas as etapas e modalidades da educação básica. Diante do exposto, este trabalho surge com o intuito de saber se os currículos de cursos de licenciatura contemplam a modalidade educação do campo. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e na documental. Foram analisadas as matrizes curriculares de quatro cursos de licenciatura de uma instituição pública e as propostas de formação do plano de curso, bem como os documentos oficiais que regulamentam os currículos. Constatou-se, por meio da análise, que as matrizes dos cursos analisados não contemplam, em suas propostas, a modalidade Educação do Campo como eixo de ações didático-práticas; porém, foi possível perceber que as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, e Educação Especial/Inclusiva

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), professora da Educação Básica no município de Caracará (RR). Endereço postal: Av. Chile, n.º 213, bloco 13, apto. 305, Caraná, CEP 69.313-632, Boa Vista (RR). Correio eletrônico: marnildelive@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Endereço postal: Av. Glaycon de Paiva, n.º 2.496, Pricumã, CEP 69.303-340, Boa Vista (RR). Correio eletrônico: lana.melo@ifrr.edu.br

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), professora do Ensino Superior na Universidade Estadual de Roraima (UERR). Endereço postal: Rua 7 de Setembro, n.º 231, Canarinho, CEP 69.306-530, Boa Vista (RR). Correio eletrônico: caroline.cattaneo@gmail.com

**** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Endereço postal: Rua Fernão Dias Paes Leme, n.º 11, Calungá, CEP 69.303-220, Boa Vista (RR). Correio eletrônico: maristela@ifrr.edu.br

estão previstas na formação. Há, portanto, a necessidade de adequação das propostas de formação inicial de professores, considerando que os currículos possuem um caráter norteador na formação e, para isso, precisam contemplar e garantir a abordagem de todas as etapas e modalidades da educação básica; desse modo, poderão permitir um espaço de construção e formação integral.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação inicial. Licenciaturas. Matriz curricular.

THE CURRICULAR MATRIX OF LICENSING COURSES AND ITS INTERFACE
WITH THE MODALITY OF FIELD EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS FOR
REFLECTION OF A CONCRETE REALITY

ABSTRACT

This article analyzes the curricula of the initial formation of teachers and their interface with the education of the field. The National Curriculum Guidelines for the Education of Teachers of Basic Education at the Higher Level guide that undergraduate and full undergraduate courses contemplate a set of principles, fundamentals and procedures in the curricular organization of the course, thus promoting in its teaching and learning processes. Learning, all stages and modalities of Basic Education. In the light of the above, this paper aims to know if the curricula of undergraduate courses contemplate the field education modality. For that, a qualitative approach was used, based on bibliographical and documentary research. We analyzed the curricular matrices of four undergraduate courses of a public institution and the training proposals of the course plan, as well as the official documents that regulate the curricula. It was verified, through the analysis, that the matrices of the courses analyzed do not contemplate, in their proposals, the modality education of the field as axis of didactic-practical actions, however, it was possible to perceive that the modalities Education of Young and Adults, Education Indigenous and Special / Inclusive Education are foreseen in the training, therefore, there is a need to adapt the initial teacher training proposals, considering that the curricula have the character of guiding the formation and, for this, they must contemplate and guarantee the approach Of all stages and modalities of basic education and, thus, may allow a space of integral construction and formation.

Keywords: Rural education. Initial formation. Degrees. Curriculum.

LA MATRIZ CURRICULAR DE CURSOS DE LICENCIATURA Y SU INTERFAZ
CON EL MODO EDUCACIÓN DEL CAMPO: ANÁLISIS CRÍTICO PARA
REFLEXIÓN DE UNA REALIDAD CONCRETA

RESUMEN

Este artículo hace un análisis de los planes de estudio de formación inicial del profesorado y su interrelación con el campo de la educación. Las Directrices

Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Primaria en nivel Superior orientan a que los cursos de licenciatura y graduación completa contemplan un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos en su organización curricular y así promueven en sus procesos de enseñanza-aprendizaje todas las etapas y modalidades de la educación básica. Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo busca saber si el plan de estudios de los cursos de licenciatura incluye la modalidad educación en el campo. Por lo tanto, se ha utilizado un enfoque cualitativo, basado en la investigación bibliográfica y documental. Se ha hecho un análisis de las matrices curriculares de cuatro cursos de licenciatura de una institución pública y las propuestas de formación de plan de curso, así como los documentos oficiales que rigen los planes de estudio. Se ha encontrado, a través del análisis, que las matrices de los cursos analizados no incluyen en sus propuestas la modalidad educación en el campo como eje de acciones didáctico-prácticas, sin embargo, se ha constatado que las modalidades Educación de jóvenes y adultos Educación indígena y Educación Especial- Inclusiva están previstas en la formación, por lo tanto, hay una necesidad de adecuación de las propuestas de formación inicial de profesores, considerando que los currículos poseen un carácter norteador en la formación y, para esto, deben contemplar y garantizar el abordaje de todas las etapas y modalidades de la educación básica y, de esta manera, puedan permitir un espacio de construcción e formación integral.

Palabras clave: Educación rural. Formación inicial. Licenciatura. Matriz curricular.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal ponto de reflexão o currículo, a formação inicial de professores e sua interface com a educação do campo, considerando que a formação inicial fica geralmente restrita à preparação para a regência de classe e o desenvolvimento de competências profissionais generalistas na educação básica.

Partindo do princípio de uma concepção de educação como relativização do indivíduo, tendo como eixo norteador uma pedagogia emancipadora, baseada na reflexão crítica e nos documentos legais que orientam o processo de formação e profissionalidade do professor, é que se teve o seguinte problema: os currículos dos cursos de formação inicial em licenciatura contemplan a modalidade educação do campo?

Cabe refletir sobre o processo formativo realizado e o contexto social, à medida que se indaga se esta formação condiz com a necessidade profissional dos professores que já atuam ou que atuarão no campo, frente aos desafios da comunidade na qual se está inserido. Até que ponto os currículos dos programas têm garantido o atendimento desta demanda educacional?

Diante do problema apresentado, faz-se necessário justificar a proposta, considerando, desse modo, a experiência vivenciada no contexto educacional do interior de Roraima. Presenciamos grande parte dos licenciados em cursos específicos no estado de Roraima – graduados na capital, Boa Vista – conseguirem as

primeiras oportunidades de emprego nas escolas do interior do estado. Muitos não possuíam experiência e, por isso, concorriam a vagas disponíveis nos municípios para, logo em seguida, serem lotados nas zonas rurais por ordem de classificação nos processos seletivos. Esses processos, realizados pelo Estado, oferecem a oportunidade de atuação em escolas das sedes dos municípios e zonas rurais para graduandos a partir do 4.º semestre, o que corrobora a problematização deste estudo.

Ghedin (2012), ao discutir sobre a formação de professores e educação do campo, enfatiza que é necessário o estabelecimento de uma relação dos processos gerais de formação de educadores com as necessidades específicas, para que, durante o processo de formação, exista, pelo menos, a aproximação com todos os contextos e realidades da educação básica.

Cabe destacar que um professor que atua no nível básico da educação deve ser capacitado para entender sua realidade e, se necessário, alterá-la, não apenas em função de si mesmo, mas em função de todos os envolvidos naquele contexto, além de ter o compromisso de promover mudanças de atitude. É nessa perspectiva que se norteia a proposta do presente trabalho.

Como objetivo geral, pretendeu-se verificar se os currículos dos cursos de formação inicial de professores em Roraima contemplam a modalidade educação do campo. Para responder a problemática, utilizou-se, como método, a pesquisa fenomenológica de característica qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a documental.

Buscou-se verificar, a partir da pesquisa empírica, nos *sites* institucionais, a disponibilidade de documentos legais que regem o processo de formação, como planos de cursos, matrizes e ementas, tendo sido realizada busca nos sítios de todas as Instituições de Ensino Superior Públicas de Roraima, especificamente nos cursos ofertados em nível de licenciatura.

Foram realizadas buscas nos *sites* de três instituições, e o critério de escolha para análise nesse estudo foi a disponibilização em mídia de documentos que regem o processo formativo dos cursos, como o plano de curso e a matriz curricular, tendo como amostra uma instituição pública que oferta quatro cursos de nível superior em licenciatura, sendo a pesquisa realizada totalmente *online* e os planos de cursos e matrizes curriculares disponibilizados no sítio da instituição selecionada.

O estudo concluiu ser necessário que, em Roraima, haja uma readequação das propostas de formação inicial de professores, considerando que os currículos possuem um caráter norteador na formação e, para isso, precisam contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica, permitindo um espaço de construção e, conseqüentemente, contribuindo com a formação integral do cidadão, respeitando as diferenças culturais e sociais existentes na sociedade e principalmente na escola.

2 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

Tratar sobre o termo “currículo” é ter consciência da complexidade que o tema envolve, visto ser uma palavra com vários sentidos e conceitos. Pacheco (2003) aponta a política curricular como um espaço de tomada de decisão. Desse modo, a escola é composta por um conjunto de atores que são decisores políticos, embora, dificilmente, sejam reconhecidos. O autor afirma que

O currículo, enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico - o da escola ou organização formativa. (PACHECO, 2003, p. 10).

Refletir sobre currículo é, segundo Saviani (2010), analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica, considerando que o currículo é sequência, unidade e ordem dos elementos de um curso, ou seja, é a organização do ensino.

Ao tratar de organização de ensino, é necessário referir-se também a conteúdo e método, que levam a uma compreensão, muitas vezes, superficial de currículo. Porém, este é um conjunto de ideias e fundamentos considerados necessários pela sociedade para a aprendizagem e formação integral do indivíduo no processo de formação. Tomaz Tadeus da Silva, atuante teórico do currículo na perspectiva pós-crítica¹, aponta, em comum com os teóricos do currículo na perspectiva crítica, que o currículo precisa ser visto como um propiciador de reflexões e experiências, bem como um local de interrogação e questionamentos, e que

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (SILVA, 2005, p. 14).

Sendo assim, cada currículo passa a envolver uma concepção, ou predominantemente uma concepção (de sociedade, de mundo e, principalmente, de vertentes teóricas sobre o conhecimento e como este é adquirido/produzido). Para Moreira e Macedo (2002, p. 8), o currículo ajuda a “[...] produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras”. Para os autores, o currículo contribui para construção do que somos e do que não somos; assim, propicia a reflexão do que devemos ser, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Para Freire e Macedo (1990), o currículo é entendido no sentido amplo, que passa, necessariamente, por uma leitura do mundo. Diante dessa consideração e criticando o currículo tradicional, os autores afirmam que a leitura do mundo é

¹ Silva (2005) aponta três grandes teorias sobre currículo: a teoria do Currículo Tradicional, que surgiu no contexto da sociedade norte-americana, nas primeiras décadas do século passado, impactando as obras de alguns dos principais autores do currículo, como é o caso de Franklin Bobbitt (1876-1956), John Dewey (1859-1952) e Ralph Tyler (1902-1994); a teoria do Currículo Crítico, que passa a ser vista a partir da crítica ao Currículo Tradicional, apresentando contrapontos que vão da denúncia dos limites e dos problemas da teorização curricular tradicional até as tentativas de superação de suas proposições, impactando as obras de Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar, entre outros, e, no Brasil, com base nessa discussão crítica, autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani; e, finalmente, a teoria do Currículo Pós-Crítico, que tem grande influência na atual posição do Multiculturalismo Crítico e que nasce devido à influência do movimento pós-modernista, que questiona – com base no Pós-Estruturalismo – os aspectos constituintes da teorização curricular moderna, sejam aqueles consolidados no Currículo Tradicional, sejam aqueles que sobreviveram (ou ainda se ampliaram) no Currículo Crítico.

feita antes da leitura das palavras. Desta maneira, o ato de ler palavras não implica, essencialmente, uma constante releitura do mundo.

Arroyo (2011) considera o Currículo como território em disputa, tanto no nível básico quanto no nível superior. O autor discute a temática como território em disputa político-pedagógica. Professores e estudantes são agentes de fronteiras dessas disputas por outros conhecimentos, currículos, modos de pensar, de ensinar e de aprender.

De acordo com Apple (2006), é preciso conceber o currículo, que cada vez mais ganha destaque no debate educacional, como um campo de lutas, tensões, contradições e poder. O currículo dos cursos de licenciatura, como resultado de um campo de lutas, ganhou destaque nacional em todos os âmbitos da educação, e, posteriormente, lançaram-se documentos que orientavam a elaboração dos currículos, como a Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (cursos de licenciatura, de graduação plena), e, mais recentemente, a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, 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.

Essas diretrizes são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002). Nessa perspectiva, as diretrizes que orientam a organização curricular estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 9.394/96, que, em seu art. 61, prevê a formação de profissionais da educação, de modo, igualmente, a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O currículo é resultado de uma construção histórica e nele estão embutidos os valores culturais da sociedade e das pessoas que o formulam. Para Romanelli (2006), o currículo é, desde o Império, a regulamentação e a promoção de um “monopólio”, considerando o caráter histórico, classista e de poder inserido implicitamente, no qual a função social da escola era formar politicamente a inteligência de um regime. Assim, a educação nunca foi vista como um meio de humanizar para a autonomia e a liberdade. O currículo desempenha, dessa forma, a função de instrumento de controle ideológico, econômico, político e sociocultural de grupos hegemônicos.

Compreende-se que o currículo está estreitamente ligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Como explica Gadotti (1984), o currículo é um instrumento de educação, mas muito mais um instrumento de poder, visto que não é epistemologicamente neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. O currículo assume uma posição-chave na organização do processo de construção e desconstrução do conhecimento, ou seja, resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Considerado como um instrumento de construção de uma consciência social, o ideal é que o currículo atue contra a ideologia do capitalismo e da organização de classes; porém, ainda contribui para o fortalecimento do modelo vigente de organização.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao pensar a formação inicial, é importante refletir sobre o processo de identidade e complexidade que envolve este tema. Ao longo do processo histórico da educação, tem-se a formação como resultado de um conjunto de reformas educacionais e lutas. A preocupação e o interesse pela qualidade da educação vêm sendo pensados desde a década de 1930 no Brasil, mas somente no início da década de 1980 é que as mudanças efetivas aconteceram em relação à formação.

A formação inicial em licenciatura habilita para o magistério na educação básica. Este paradigma, bastante discutido ao longo das últimas décadas, é muito complexo, visto que as exigências atuais da formação envolvem pressupostos teórico-metodológicos que buscam respostas às crescentes e múltiplas demandas na educação.

Neste contexto, a formação inicial de professores justifica-se pela necessidade de uma qualificação geral para a atuação docente, devendo estar de acordo com as exigências educativas nos vários níveis e modalidades de ensino. A formação inicial compreende uma formação generalista com a finalidade de dar respostas às novas demandas, tendo a figura do professor como agente social promotor de mudanças. Essa formação promotora de mudanças está associada ao currículo, visto que os currículos envolvem os aspectos sociais e culturais de uma região, e nele estão presentes as ideologias que permeiam a formação.

São as perspectivas ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com as populações que, tradicionalmente, ficaram de fora das políticas públicas implantadas no país. As universidades, principalmente as públicas, cumprem um papel de extrema relevância na minimização da dívida histórica e na diminuição das diferenças sociais com os menos privilegiados.

Ao discutirmos a formação de educadores, não podemos ignorar a complexidade desse fenômeno, nem nos esquecermos de que esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados por um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra. (GHEDIN, 2012, p. 15).

Discutir a formação, segundo este mesmo autor, é, antes de tudo, compreender que ela, por si, não é suficiente nem o será para resolver os problemas educacionais, sendo apenas um dos inúmeros fatores que necessitam de cuidado na educação. Nesse contexto, a formação inicial é o momento de preparação profissional e tem papel crucial no processo de apropriação de conhecimentos e saberes de seu próprio processo de aprendizagem.

A educação do campo, no contexto deste estudo, tem como propósito discutir o processo de formação como um direito e um espaço de inclusão social do sujeito do campo e sua relação com a formação do educador que atua no campo. Ainda conforme Ghedin (2012, p. 13), essa discussão

[...] não é um trabalho fácil de ser realizado, especialmente porque exige aproximação de diferentes realidades conjugadas em perspectivas

ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com aquelas populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas públicas implantadas no país.

A política da educação do campo nasceu da prática coletiva dos movimentos sociais do campo, que passaram a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo em contraposição à educação rural².

A compreensão desta política pública está diretamente ligada à participação real das populações do campo e à luta pela garantia do direito à assistência na saúde, na educação e nas condições de sobrevivência no campo. Segundo Ghedin (2012, p.13), “[...] o Estado, como gestor das diferentes demandas da sociedade, nunca se responsabilizou em atender a essa demanda por formação docente no nível que ela exige”.

Muito se discute sobre a educação do campo e a prática coletiva na dimensão de uma educação criada pela iniciativa governamental, muitas vezes sem sentido para determinadas realidades e quase sempre pensada e formulada a partir de referenciais urbanos, não atendendo aos contextos diferenciados.

Para Marcoccia *et al.* (2012, p. 3), os referenciais formulados e pensados a partir de um contexto urbano é uma forma de “[...] submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho”. Esses referenciais não têm uma lógica significativa para o campo. Com isso, as condições de produção de autonomia da população do campo são comprometidas, já que a oferta apenas de formação técnico-científica não é suficiente.

Tratar com importância a educação do campo não significa que esta mereça mais atenção que as outras. Percebe-se, no entanto, a preocupação com um determinado grupo social que, no contexto histórico da educação no Brasil, sofreu e sofre com a falta de políticas que realmente sejam voltadas e beneficiem este grupo.

Marcoccia *et al.* (2012, p. 15) afirmam que

[...] a luta da educação do campo tem trazido muitos desafios às instâncias governamentais, porque são lutas que denunciam a exclusão social, a fragilidade dos processos de formação de professores, a precariedade da infraestrutura escolar e do transporte escolar, entre outros. Essas denúncias estão apontadas nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e anunciados no documento Panorama da Educação do Campo (2007), os quais evidenciam o quanto a escolarização dos sujeitos do campo tem ficado marginal nas políticas públicas de educação, revelando a falta de recursos físicos, humanos e pedagógicos nas escolas.

² A educação rural representa uma perspectiva política e econômica presente nos documentos oficiais que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso e não um lugar de vida, trabalho, saberes e cultura. Já a educação do campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais do final do século XX, em referência à identidade e à cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra.

A problemática da formação de professores para atender à demanda do campo ainda carece de reflexão e medidas governamentais sérias, o que a torna foco de muitos estudos no Brasil. Segundo Ghedin (2012, p.15),

Quando o sistema educacional oferece escolas e educadores para atender à demanda existente nas áreas mais distantes, a maioria das crianças não aprende adequadamente como deveria. A exemplo disso, podemos informar que, em alguns municípios brasileiros, há crianças com histórico escolar aprovado para a quinta série do Ensino Fundamental que não conseguem ler uma oração completa nem interpretá-la minimamente, como deveria ser para um aluno daquela série e idade.

Diante de tal fato, necessita-se de uma reflexão sobre a formação do educador do/para o campo, não ignorando a complexidade que envolve este tema nem aceitando que a formação do educador para esta especificidade, por si só, resolverá todas as problemáticas envolvidas neste contexto educacional.

Nesse sentido, oferecer aos professores, em processos de formação inicial, teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas, que produzam efeitos sociais emancipadores é, segundo Giroux (1997, p. 196), fornecer contribuições para qualificar professores como “[...] intelectuais transformadores e que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor que compreenda os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que os docentes legitimam em sua prática.

Ainda concordando com a contribuição de Giroux (1997), encarar os professores como intelectuais fornece uma vigorosa crítica teórica às ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implementação e de execução.

Assim, pode-se considerar que uma ação educativa que pretende transformar e emancipar o ser humano necessita, antes de tudo, transformar e emancipar os sujeitos formadores de modo a favorecer a autonomia, a identidade e a capacidade de provocar mudanças sociais no contexto e a partir de experiências.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 14-15).

Diante disso, é necessário formar os sujeitos formadores, para que compreendam o trabalho docente e, a partir desse trabalho, propiciem condições de reflexão e análise crítica da realidade de sua prática educativa. Sobre a necessidade

de formar os sujeitos formadores, Cunha *et al.* (2013) apontam que a ação dos sujeitos do campo, seja realizada de forma individual, seja de modo coletivo, tem importância e ganha uma dimensão política que deve ser incorporada ao processo de formação docente.

Como território de luta política, o movimento pela educação do campo ganha maior significado, na medida em que se esclarece o processo em que se estruturam e se constituem as representações de rural e de urbano em nossa sociedade, o que não pode ser separado da luta pelo espaço. Essas representações devem ser entendidas a partir das formas de ensinar e aprender no campo e no meio urbano, considerando que os contextos são diversificados, e a organização desses contextos tem um sentido diferente para cada sujeito.

Dessa forma e sobre as questões de ensinar com sentido e para ter sentido, é que Sacristán (2000) defende a necessidade de ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados, e o seu significado real torna-se concreto e não apenas apresente uma perspectiva de ser atividade/instrumento para fins e conteúdos pré-especificados, ou seja, os conteúdos precisam ser concretos e qualitativos para que os educandos possam compreender os sentidos e assimilar o que aprenderam.

4 A ARTICULAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DE CURSOS DE LICENCIATURA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os quatro cursos de licenciatura analisados acontecem na modalidade presencial em Boa Vista (RR), com duração mínima de 8 módulos (que equivalem a 100 dias letivos em um semestre, ou seja, 4 anos) e máxima de 12 módulos, sendo que o curso de menor carga horária é de 2.840 horas e o de maior carga horária é de 3.680 horas.

A forma de ingresso nos cursos se dá a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Os cursos serão nomeados nesta pesquisa como Curso A, B, C e D. A análise foi realizada de maneira específica, visto que o objetivo foi conhecer a matriz curricular e verificar se esta contempla explicitamente a modalidade educação do campo como eixo de ensino, como é previsto e orientado pela Resolução n.º 2, de 1.º 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. Porém, as considerações deste estudo foram pautadas pela percepção das pesquisadoras.

Art. 2º 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. 4).

A análise das matrizes curriculares disponibilizadas no *site* da Instituição possibilitou a organização dos dados por eixos, como elencados a seguir: I. eixo de formação docente; II. eixo de formação específica; III. eixo de formação complementar.

Todas as disciplinas selecionadas e organizadas no quadro abaixo foram analisadas a partir do ementário proposto, para verificar se estas contemplam e abordam a educação do campo como uma modalidade de ensino e possível âmbito de atuação.

Quadro 1 – Análise das matrizes curriculares por eixo

CURSO	I. EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	C. H.	II. EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA ¹	C.H.	III. EIXO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	C.H.		
A	Psicologia da educação	60	Didática do Ensino da Matemática	50	Metodologia da Pesquisa Científica	60		
	Organização Política da Educação Básica	50			LIBRAS	50		
	Fundamentos de Sociologia	50	Educação Matemática de Jovens e Adultos	60	Comunicação em Língua Portuguesa na Docência	60		
	Gestão Escolar	30			Língua Estrangeira	60		
	Educação Inclusiva	40						
B	História da Educação	40	-----	----	Português Instrumental	60		
	Psicologia da Educação	45						
	Filosofia da Educação	40			Metodologia da Pesquisa Científica	60		
	Fundamentos de Sociologia	45			LIBRAS	60		
	Educação Inclusiva	45						
C	Didática	60	Didática da Educação Física	40	Metodologia da Pesquisa Científica	50		
	Fundamentos de Sociologia	40					Técnicas de Comunicação	30
	História da Educação	60						
	Fundamentos de Filosofia	40			Introdução à Neurolinguística	30		
	Psicologia Geral	50						
	Psicologia da Educação	40			Tecnologia Educacional	30		
	Didática Geral: Currículos e Programas	50						
	Gestão Escolar	40			Português Instrumental	60		
	Estrutura e Funcionamento da Educação	40						
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	40			LIBRAS	40		
	História da Educação Especial e Legislação Aplicada	40						
	Educação Indígena e Afrodescendente	40			BRAILLE	20		
	Educação de Dotados e Talentosos	30						
Estudo das Deficiências	40							
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	60							

(continuação Quadro 1)

CURSO	I. EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	C. H.	II. EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA ¹	C.H.	III. EIXO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	C.H.
D	História da Educação	40	Cultura Brasileira e Interculturalidade	40	Língua Portuguesa I	60
	Psicologia da Educação I: A Criança e o Adolescente	40			Metodologia da Pesquisa Científica	40
	Fundamentos da Filosofia	40			Língua Portuguesa II	60
	Didática I: Fundamentos Epistemológicos	40			Técnicas de Comunicação	40
	Psicologia da Educação II: O Jovem e o Adulto	40			Metodologia da Pesquisa Monográfica	40
	Fundamentos da Sociologia	40			Língua Brasileira de Sinais	60
	Didática II: Currículo e Planejamento	40				
	Organização e Gestão da Educação Básica	40				
	Didática III: Elaboração de Projetos	40				
	Educação Inclusiva	40				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que as matrizes se diferem no eixo de formação docente. No Curso A, o eixo de formação docente contempla disciplinas de base comum a todas as licenciaturas, como Psicologia da Educação; Organização Política da Educação Básica; Fundamentos de Sociologia; Gestão Escolar; Educação Inclusiva. Porém, verificou-se que a única modalidade abordada pela formação é a educação de jovens e adultos, a partir de uma disciplina específica de área. Na disciplina de Educação Inclusiva, a ementa propõe um panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais, assim como o estudo da trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva, a valorização das diversidades culturais, linguísticas e de grupos étnicos que constituem o povo brasileiro (afrodescendentes e indígenas). Portanto, observa-se que, neste curso, algumas modalidades são superficialmente contempladas, enquanto a educação do campo não aparece.

No Curso B, foram encontradas disciplinas de formação docente geral, como História da Educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Fundamentos de Sociologia; Educação Inclusiva e Didática. O curso não contempla, em sua matriz, nenhuma disciplina que se refira à modalidade educação do campo, e a ementa da disciplina Educação Inclusiva tem a mesma proposta do Curso A.

No Curso C, observou-se que a matriz curricular apresenta componentes curriculares de formação geral comum a todas as licenciaturas: Fundamentos de Sociologia; História da Educação; Fundamentos de Filosofia; Psicologia Geral; Psicologia da Educação; Didática Geral: Currículos e Programas; Gestão Escolar; Estrutura e Funcionamento da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; além de um módulo destinado à modalidade educação especial e inclusiva com os seguintes componentes: História da Educação Especial e Legislação Aplicada; BRAILLE; Educação Indígena e Afrodescendente; Educação de Dotados e Talentosos; Estudo das Deficiências; e um componente intitulado Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Ao encontrar as disciplinas História da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação; e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, que são disciplinas comuns em todos os cursos, analisaram-se as propostas de ensino e as ementas dessas disciplinas, constatando-se que não há previsão de abordagem da modalidade educação do campo - nem mesmo na ementa da disciplina História da Educação se encontraram palavras como “educação rural”, “educação popular” e “movimentos sociais”. Nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação, e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, buscaram-se indícios da abordagem da modalidade Educação do Campo, o que não foi encontrado, levando-se à conclusão de que esta modalidade ainda permanece desprivilegiada nos currículos de cursos de formação de professores e, conseqüentemente, se fortalece uma exclusão social.

No Curso D, verificou-se a presença de disciplinas comuns de formação geral. A matriz curricular não contempla um eixo nem um componente específico destinado à Educação do Campo. Entretanto, foi possível identificar a oferta de uma disciplina com foco na criança, adolescente, jovem e adulto, bem como outra disciplina de 40 horas sobre Educação Inclusiva, que tem como proposta o estudo do processo histórico da inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional.

Diante do exposto, é possível compreender que a educação do campo, enquanto modalidade de ensino, não está presente explicitamente nos currículos dos cursos de formação analisados. No entanto, não é possível concluir que esses cursos não considerem a educação do campo, visto que estes podem, implicitamente, abordá-la no processo, apesar de não preverem, nas ementas, ações didático-práticas voltadas à educação do campo.

Nesse sentido, o professor formador pode prever esta abordagem em seu plano de ensino, que tem um caráter de pessoalidade e subjetividade de suas ideologias. Acredita-se, utopicamente, que - no decorrer do processo de formação, com as atividades interdisciplinares e extensivas sociais que as intuições realizam e preveem em seus currículos - aconteça uma abordagem, mesmo que oculta, da educação do campo. No entanto, as Diretrizes Curriculares orientam que os currículos dos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto contínuo, contemplem, no processo de formação, todos os níveis/etapas e todas as modalidades da Educação Básica.

Ao analisar os objetivos dos currículos, observou-se uma similaridade quanto às propostas, bem como no que toca às habilidades e competências. Todos os currículos propõem que o licenciado seja capaz de atender a todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente no estado de Roraima. Outros pontos destacados como objetivos dos cursos são a formação de profissionais para o exercício da docência a partir da articulação dos saberes pedagógicos com os demais saberes, na perspectiva de uma prática pedagógica crítica, e o estímulo à prática constante, para que o profissional sinta-se capaz de encarar os problemas vivenciados na sala de aula, com vistas à construção do conhecimento.

Considerando a educação do campo como realidade de profissionalidade em Roraima, considera-se extremamente importante a abordagem desse contexto enquanto formação, para que se possam compreender os princípios diferenciados dessa modalidade de ensino, bem como contemplar uma formação

para aqueles que se identificam e são oriundos deste contexto e buscam formação nos centros urbanos.

Para Ghedin (2012), as massas que se concentram nos centros urbanos são as primeiras a terem acesso aos serviços oferecidos aos cidadãos. É essa condição que faz com que as populações do campo deixem seus espaços para buscar condições dignas de sobrevivência na urbanização. No entanto, o autor destaca que

Seria adequado oferecer os serviços necessários a toda a população, criando condições de vida e sobrevivência no campo para que não houvesse a necessidade de migração para os grandes centros. Isso poderia acontecer apenas se fossem oferecidos, com qualidade, dois tipos de serviços do Estado de direito de todos os cidadãos: atendimento adequado à saúde e à Educação em todos os níveis de escolaridade para ampliar significativamente o nível cultural e científico das populações do campo. (GHEDIN, 2012, p. 14).

Portanto, este texto não tem como intuito resolver um problema, mas discuti-lo, considerando a reflexão como condição necessária para formar uma consciência crítica e uma atuação social e política mais comprometida com os interesses coletivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Frigotto (2001), é necessário refletir e organizar os programas de formação para que estes promovam processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos não somente pertencentes à classe, mas com a consciência que lhes indica a necessidade de superar essa formatação de sociedade (capitalista).

Segundo o autor, pode-se destacar que a formação representa muito mais do que a execução técnica repetitiva, na qual se mostra que o conhecimento pedagógico precisa caminhar junto com as questões sociais. Parte-se do pressuposto de que a educação é fundante na formação do homem e, portanto, ultrapassa as formas adjetivadas.

A educação, no contexto capitalista, tem sido, ao longo do período histórico e cultural, um meio de controle e alienação. Diante disso, a formação de professores merece um olhar de destaque, pois esta formação tem constituído historicamente um modo de garantir a continuação de um sistema.

Nessa direção, percebemos claramente, em todos os planos de cursos analisados nesta pesquisa, o discurso de que os perfis dos profissionais têm caráter de formação geral, pedagógica e específica para atender às necessidades dos sistemas educacionais do estado e municípios, além de considerarem que os profissionais estarão aptos a atuar em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica. Exatamente como estabelece a legislação educacional; entretanto, contrariamente a esta mesma legislação, analisou-se que a estrutura curricular dos cursos não contempla, em suas propostas, explicitamente, a modalidade educação do campo como eixo de ações didático-práticas.

É possível perceber que as modalidades Educação de Jovens e Adultos; Educação Indígena; e Educação Especial/Inclusiva estão previstas e, portanto, ga-

rantidas na formação, havendo, assim, a necessidade de adequação das propostas de formação inicial de professores, considerando que os currículos possuem um caráter norteador na formação e para isso precisam contemplar e garantir a abordagem de todas as etapas e modalidades da educação básica, para, assim, poderem permitir um espaço de construção e formação integral.

Diante do que se apresenta, conclui-se que ainda é necessário fortalecer o processo de mudanças nas estruturas curriculares e organizacionais das instituições, principalmente dos cursos de licenciatura, levando em consideração as necessidades formativas e educativas do estado de Roraima, para que, dessa forma, os professores possam fortalecer a ideia de que a escola é um espaço de transformação. A educação do campo faz parte da identidade do povo brasileiro, além de constituir uma conquista histórica. Portanto, assegurar a formação específica daqueles que atuam no campo faz parte do fortalecimento dessa ideia.

Ora, se a legislação – precisamente o art. 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) – direciona que a escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo, garantindo-lhes o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, tal feito não se faz possível sem a organização do trabalho pedagógico específico para as escolas de educação do campo.

Considerando que o trabalho pedagógico é gerado no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos professores e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação, torna-se evidente a importância de se garantir, no currículo de formação dos professores, os saberes em torno da educação do campo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: lei nº 9.394. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 fev. 2002a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 abr. 2002b.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1.º jul. 2015.

CUNHA, D. M. *et al. Formação/profissionalização de professores e formação profissional tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. "As reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90". In: Linhares, C. (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GHEDIN, Evandro. *Educação do campo: epistemologias e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCOCCIA, P. C. P.; FONTANA, M. I.; SOUZA, M. A.; PIANOVSKI, R. B. Educação especial nas escolas públicas do campo: desafios à formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p. 6.550.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.