

A ARTICULAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR NA INTERFACE DA FORMAÇÃO (DE)COLONIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESTADO DE GOIÁS¹

The articulation of the curricular matrix at the interface of the (de)colonial training of rural teachers in natural sciences in the State of Goiás

Olga Matias Teles Honorato*

Wender Faleiro**

*Licenciada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação - UFCAT.

E-mail: olgamatiasteles2019@gmail.com. ORCID: 0009-0002-3654-5750.

**Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia – UFU, Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação - UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Universidade Federal de Catalão.

E-mail: wender.faleiro@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6419-296X.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 27/04/23

Aprovado em: 03/08/23

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201134>

Resumo

Apresentamos uma pesquisa, que se objetiva analisar a articulação da Matriz Curricular das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (LEdoCs) do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial, baseada na proposta de Walsh (2009), nas concepções de Freire (1979, 2005), Mignolo (2008), Quijano (1992, 2005) dentre outros autores. Metodologicamente de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen 1994), sistematiza um levantamento bibliográfico, cujos dados foram construídos mediante a análise documental, através dos Projetos Político Pedagógicos e de entrevistas semiestruturadas dos docentes e coordenadoras de duas LEdoCs no Estado de Goiás (UFG Regional Goiás e UFCAT). Estamos cientes que o currículo engloba diferentes perspectivas formativas que imbricam relações de poder e de saber. Para tanto, discutimos brevemente a relação entre colonialidade e decolonialidade, Educação do Campo, Matriz Curricular e formação docente. Os resultados obtidos mostraram que as duas LEdoCs analisadas utilizam a Matriz Curricular para promover o fortalecimento de uma formação inicial decolonial de professores/as do campo e que o trabalho pedagógico nessa perspectiva visa uma abertura ao diálogo não apenas entre conteúdos de formação por áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), mas uma ação pedagógica que possibilite uma práxis voltada para a integração de saberes, para além das disciplinas e da hierarquização do saber. Uma prática pedagógica que estimula a construir, suscitar outros questionamentos críticos e transformar os licenciandos em indivíduos livres, justos, autônomos, conscientes e críticos, capazes de produzir o seu próprio conhecimento.

Palavras - chave: Educação do Campo. Formação de professores. Decolonialidade. Matriz Curricular.

¹O presente artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo.

Abstract

We present a research, which aims to analyze the articulation of the Curricular Matrix of Degrees in Rural Education with qualification in Natural Sciences (LEdoCs) of the State of Goiás in the positive promotion of Decolonial Teacher Training, based on the proposal of Walsh (2009), on the conceptions of Freire (1979, 2005), Mignolo (2008), Quijano (1992, 2005) among other authors. Methodologically with a qualitative approach (Bogdan; Biklen 1994), it systematizes a bibliographical survey, whose data were constructed through document analysis, through Political Pedagogical Projects and semi-structured interviews of teachers and coordinators of two LEdoCs in the State of Goiás (UFG Regional Goiás and UFCAT). We are aware that the curriculum encompasses different formative perspectives that intertwine relations of power and knowledge. To do so, we briefly discuss the relationship between coloniality and decoloniality, Rural Education, Curriculum Matrix and teacher training. The results obtained showed that the two LEdoCs analyzed use the Curriculum Matrix to promote the strengthening of a decolonial initial training of rural teachers and that the pedagogical work in this perspective aims to open up dialogue not only between training contents by areas of knowledge (interdisciplinarity), but a pedagogical action that enables a praxis aimed at the integration of knowledge, beyond disciplines and the hierarchization of knowledge. A pedagogical practice that encourages building, raising other critical questions and transforming undergraduates into free, fair, autonomous, conscious and critical individuals, capable of producing their own knowledge.

Keywords: Rural Education. Teacher training. Decoloniality. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado que os termos colonialidade e decolonialidade ainda causam estranhamento no cenário educacional brasileiro, pois trata-se de temas recentes nas pesquisas, principalmente correlacionados à formação de professores/as. É notório a emergência do debate dessa temática na sociedade e nas universidades brasileiras. Sendo assim, é de suma importância aproximar os debates em torno do movimento decolonial e questionar os inúmeros mecanismos de poder criados por meio da cultura hegemônica (MIGNOLO, 2003), onde inferioriza e menospreza as populações indígenas, afro-brasileiras, pobres e negras escravizadas.

Contrapondo a essa ideia, a decolonialidade aponta uma ruptura com a cultura hegemônica, com as formas de existir que sustentam a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, pro-

movendo novas formas do fazer pedagógico. Nesse contexto, Catherine Walsh (2009) salienta que a pedagogia decolonial não é desfazer ou superar o movimento colonial, em favor de outro (pós-colonial), mas despertar uma nova visão acerca da formação de professores/as, é transformar a sala de aula num lugar de resistência.

No cenário educacional brasileiro, no âmbito dos Cursos de Licenciatura de formação docente, observamos que trazem práticas pedagógicas retrógradas, com conteúdos engessados fora da realidade dos estudantes, onde se instaurou formas de exclusão e desigualdades legitimadas pela classe dominadora (eurocêntrica).

Ao pensar na realidade dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo sobretudo com habilitação em Ciências da Natureza, de acordo com as

concepções de Fernandes (2011) “o campo não é só espaço da produção agrícola; os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, o campo é lugar de vida e, sobretudo de Educação” (FERNANDES, 2011, p.137). Santos (2017) observa que as políticas voltadas para a Educação do Campo, se mostram como um marco para história da Educação brasileira. Mas, a sua implementação ocorre em passos lentos, o que acaba por dificultar a sua efetivação nas escolas do campo espalhadas pelo Brasil, e o acesso desses estudantes ao conhecimento científico. No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do MEC. Secretaria essa, que foi importante para o desenvolvimento da Educação do Campo, a partir da Coordenação Geral da Educação do Campo. Com a SECADI, Santos (2017, p. 216-217) afirma que:

Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para representação das identidades das escolas do campo.

Moraes e Batista (2010) vão dizer que essa secretaria reconheceu que a população do campo necessita de políticas públicas voltadas para o seu modo de vida, de pensar e de produzir. Em 2004, temos a ocorrência da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que promoveu avanços na construção de um projeto político e pedagógico de Educação e no dimensionamento de um conceito de Educação do Campo. Essa conferência evidenciou as várias experiências educativas construídas pelos movimentos sociais e possibilitou a participação de novos movimentos e entidade (MORAES; BATISTA, 2010).

O currículo, sendo um campo de disputa, precisa no seu desenvolvimento envolver a comunidade escolar de forma a considerar a sua realidade e suas necessidades. Os autores ainda apontam, que para a Educação do Campo, o currículo por si só, não vai conseguir suprir todos os desafios existentes, tão pouco resolverá todos os problemas, mas se apresenta como uma possibilidade para os seus enfrentamentos.

Assim, configura-se que a Educação do Campo é uma luta social pelo direito à Educação pelos trabalhadores do campo, ou seja, não é um acesso a qualquer educação. Mas sim uma educação “feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”. Ela “não é para nem apenas com, mas sim dos camponeses” (CALDART, 2011, p. 261). Neste sentido Caldart (2012) acrescenta que as práticas de Educação do Campo:

reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida, mas assumem a tensão de constituir, no diverso a unidade no confronto principal, reafirmando a identidade de classe da população camponesa e também o objetivo de superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. (CALDART, 2012, p. 152).

Dessa forma, a escola, para a Educação do Campo, tem uma importante função social, que é a de sistematizar os conhecimentos historicamente reconhecidos e socialmente validados por essas populações, respeitando-os nos seus saberes, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, preparando-os para não receberem e aceitarem, de forma acrítica, os saberes advindos de fora. Parte daí a importância de voltarmos nossa atenção às formações iniciais, de maneira que se forme docentes atentos para este processo de valorização e respeito à cultura camponesa.

Nesse sentido, a escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Assim, destacamos novamente a importância de que as especificidades dos alunos do campo sejam levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. O Plano Nacional de Educação defende a Educação do Campo, a luta dos povos do campo, que têm o direito de estudar no lugar onde vivem, que têm o direito a uma Educação de qualidade, que respeita sua identidade, sua cultura, seu histórico de vida, que considere a sua realidade e seus interesses. É nesta perspectiva que Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 141) afirmam: “a Educação do Campo é um conceito cunhado com preocupação de se delimitar um território teórico”. Ao analisar as políticas de constituição da Educação do Campo, Santos (2017, p. 213), observa que:

No âmbito das políticas públicas para Educação do Campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organi-

zação curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agro-negócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “Educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

A partir do apontado pelo autor, destacamos a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de educadores/as e a organização curricular para que ambas possam dialogar e promover um ensino igualitário e de qualidade para os futuros formadores dentro dos Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás.

De acordo com Moreira e Candau (2006), à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Neste sentido,

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (MOREIRA, 2001, p. 43).

De acordo com Moreira (2001), é necessário refletir e questionar se os currículos das LEdoCs são construídos sobre padrões culturais hegemônicos, partindo da Europa e não abrangem a realidade dos licenciandos ou aqueles que visam promover mudanças a partir do pensamento decolonial para enriquecer sua prática pedagógica.

Partindo dessa premissa, eis a seguinte indagação que direcionou as discussões do nosso trabalho: Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás utilizam sua Matriz Curricular para a promoção e fortalecimento de uma formação inicial decolonial de professores? A partir dessa problemática, a presente pesquisa, objetiva analisar a articulação da Matriz Curricular das Licenciaturas em Educação do Campo do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial. E, de forma específica, analisar a proposta formativa presente nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos; identificar nos PPPs os aspectos referentes a formação decolonial dos licenciandos; conhecer a visão dos docentes e das coordenadoras dos cursos frente a formação decolonial docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por coletar os dados no “ambiente natural”, por meio “do contato direto do pesquisador com a situação estudada”, instruir de maneira descritiva e desvendar a “perspectiva dos participantes”, “valorizando o processo” de construção de dados. Destacamos que esse contato com a situação estudada na presente pesquisa se deu a partir de entrevistas realizadas entre os meses de agosto a novembro de 2022, com docentes e coordenadoras dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

com habilitação em Ciências de duas LEdoCs: Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Goiás/*Campus* Cidade de Goiás.

Realizamos uma entrevista semiestruturada, como instrumento para enriquecer a construção de dados, pois ela permite responder ao problema de pesquisa a partir da análise da opinião/experiência dos participantes sobre a temática estudada, pois se trata de um documento com objetivos pré-estabelecidos. As duas coordenadoras e todos os docentes, que ministravam aulas durante o ano de 2021, das duas Instituições de Ensino Superior (IES) foram convidados a participar da pesquisa. Foram encaminhados 22 questionários, sendo 11 para a LEdoC da UFCAT e o mesmo número para a *Campus/Cidade* de Goiás. Após longa jornada, entre envios e reenvios das entrevistas, tivemos ao total nove respondentes, sendo cinco da LEdoC de Goiás e quatro da LEdoC da UFCAT. Em relação, ao Grupo Gestor, as duas coordenadoras responderam à entrevista.

Dos 13 docentes que não responderam à entrevista a maioria (61,5% n= 8) não justificou, os seis (38,5%) demais justificaram que não poderiam responder, pois estavam com uma jornada de trabalho exaustiva. O anonimato dos respondentes foi garantido, e os mesmos escolheram seus codinomes, durante a entrevista, assim, aos docentes da LEdoC de Goiás, se apresentaram da seguinte maneira: *Ana, Maria, João, Gandalf e Heitor* e para LEdoC da UFCAT, *Flor, Helena, Soraia e Fabiana*.

Na análise dos dados aplicamos técnicas lógicas para obter informações relevantes a partir de dados qualitativos frente às entrevistas realizadas com as coordenadoras e docentes, o que foi consolidando, limitando e interpretando os dados extraídos. Nesse processo de reflexão, buscamos identificar a relação entre os dados construídos junto às entrevistas realizadas nas LEdoCs, para melhor compreender a presença da decolonialidade nos cursos investigados.

Assim, os dados tabulados foram organizados e analisados a partir do referencial teórico adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas LEdoCs foi realizada de maneira específica, visto que o objetivo foi conhecer a Matriz Curricular e analisar os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás e verificar se esta contempla explicitamente a promoção e fortalecimento de uma formação inicial decolonial de docentes. De acordo com os Projetos Político Pedagógicos das Universidades Federal de Catalão e UFG Campus Cidade de Goiás, a Matriz Curricular é elaborada a partir da publicação de Pareceres e Resoluções do MEC que promovem orientações às instituições com o objetivo de manter a organização, a igualdade e qualidade de ensino.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo investigados acontecem na modalidade presencial, em Regime de Alternância, com horário de funcionamento noturno, com carga horária de 3.200 horas, distribuídas em oito semestres letivos. Tal projeção torna possível a sua integralização em quatro anos no mínimo.

Nos Projetos Político Pedagógicos de Goiás (2017) e UFCAT (2021) é mencionado que a estruturação curricular é pautada na *multidisciplinaridade* e *interdisciplinaridade*. Nesses projetos a multidisciplinaridade representa uma característica da interdisciplinaridade, que conforme (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995), é marcada pelo intenso diálogo entre diversos campos do conhecimento e há diferentes níveis, ou seja, professores/as de disciplinas diferentes podem falar sobre o mesmo assunto e as ações pedagógicas podem ser simultâneas, mas não interligadas.

No contexto do ensino interdisciplinar, Fazenda (2011, p.12) pontua que “integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdo ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global”. Ainda, nessa perspectiva, Japiassu (1976, p. 75) esclarece que:

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. [...] incorporar os resultados de várias especialidades, tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Portanto, os dois cursos se organizam a partir de disciplinas que buscam a interdisciplinaridade, além da formação por área do conhecimento, que segundo Fernandes e Coutinho (2021), já se apre-

senta como uma forma de promover uma formação decolonial. Conforme Molina e Hage (2015, p. 123):

[...] a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola.

Podemos considerar que a proposta de formação por áreas de conhecimento visa, por um lado, esgarçar as fronteiras disciplinares que se acomodam a conhecimentos próprios do espaço acadêmico-científico, pautados no sistema-mundo capitalista, patriarcal e colonial, e, por outro, problematizar o espaço que essas disciplinas ocupam na educação escolar do campo (FERNANDES, 2019).

Os quadros 1 e 2 mostram as disciplinas que buscam a interdisciplinaridade.

Quadro 1 – Disciplinas que compõem a Matriz Curricular da LEdoC da UFCAT, 2021.

COMPONENTE CURRICULAR 1º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Política e Gestão da Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Realidade Brasileira do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Leitura e Produção de Textos I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Matemática para Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Introdução às Ciências da Natureza e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração I	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 2º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Psicologia Da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Sociologia e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Leitura e Produção de Textos II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Matemática para Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Ciências da Natureza: Biologia I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração II	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 3º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Psicologia da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Educação Especial e Inclusão	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Ciências da Natureza: Química I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Ciências da Natureza: Biologia II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Ciências da Natureza: Física I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração III	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

COMPONENTE CURRICULAR 4º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Questão Agrária e Agricultura Familiar	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Ciências da Natureza: Química II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Ciências da Natureza: Biologia III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Ciências da Natureza: Física II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração IV	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 5º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Ciências da Natureza: Química III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Didática e Formação de Professores	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Fundamentos Filosóficos Sócio-Históricos da Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Ciências da Natureza: Física III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental ou EJA I	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Seminário de Integração V	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				372h
COMPONENTE CURRICULAR 6º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Ciência, Tecnologia e Sociedade	OBRIGATÓRIO	NE	64h
03	Pesquisa em Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental ou EJA II	OBRIGATÓRIO	NE	100h
05	Seminário de Integração VI	OBRIGATÓRIO	NC	16h
06	Educação de Jovens e Adultos	OBRIGATÓRIO	NC	64h
Carga horária total				372h
COMPONENTE CURRICULAR 7º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Educação Popular e os Movimentos Sociais	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Núcleo Livre	OPTATIVO	NL	64h
04	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza Ensino Médio ou EJA III	OBRIGATÓRIO	NE	100h
05	Trabalho de Conclusão de Curso I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	OBRIGATÓRIO	NC	64h
07	Seminário de Integração VII		NC	64h
Carga horária total				436h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

COMPONENTE CURRICULAR 8º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Diversidade e Cultura	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Currículo, Cultura e Avaliação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza Ensino Médio ou EJA IV	OBRIGATÓRIO	NE	100h
04	Trabalho de Conclusão de Curso II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Políticas Educacionais no Brasil	OBRIGATÓRIO	NC	64h
06	Núcleo Livre	OPTATIVO	NL	64h
07	Seminário de Integração VIII	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				436h

Fonte: produção própria a partir do PPP/UFCAT 2021

Quadro 2 – Disciplinas que compõem a Matriz Curricular da LEdoC Cidade de Goiás, 2017.

COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Conceitos Básicos de Química e suas aplicações no cotidiano do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Capitalismo e Questão Social	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Aspecto Histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Leitura, Produção Escrita e Textual I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Filosofia da Ciência	OBRIGATÓRIO	NC	32h
08	Experiência Compartilhada I (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Questões ambientais e desenvolvimento sustentável	OBRIGATÓRIO	NC	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia II: Fatores genéticos e biodiversidade	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Tópicos em Física I: Fundamentos da Física e o Contexto do Cotidiano do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Leitura, Produção Escrita e Textual II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Infância, Juventude e Família no Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Pesquisa e produção do conhecimento em Educação	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Ética e Política	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Matemática Básica I	OBRIGATÓRIO	NC	32h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

08	Experiência Compartilhada II (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Fundamentos da Química aplicados à Química dos solos, água e atmosfera	OBRIGATÓRIO	NE	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Física II: Termodinâmica e aplicações no Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Organização dos processos educativos I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
03	Matemática Básica II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Manejo de ecossistemas para produção I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Questão rural, urbana e movimentos sociais	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Experiência Compartilhada III (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
07	Políticas Educacionais Brasileiras	OBRIGATÓRIO	NC	64h
08	Tópicos em Biologia III: Biodiversidade vegetal e o Cerrado	OBRIGATÓRIO	NC	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Teorias da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
02	Didática I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
03	Química dos seres vivos e dos produtos naturais	OBRIGATÓRIO	NE	32h
04	Tópicos em Física III: Ondas e Fluidos	OBRIGATÓRIO	NE	32h
05	Organização dos processos educativos II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Campo, periferias urbanas e processos migratórios	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Manejo de ecossistemas para produção II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
08	Fundamentos Filosóficos Sócio-Históricos da Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Experiência Compartilhada IV (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
Carga horária total				352h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Teorias da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
02	Processos Químicos de obtenção de energia e o contexto do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
04	Psicologia da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	LIBRAS	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Didática II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NE	64h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

08	Estágio Supervisionado I	OBRIGATÓRIO	NE	100h
09	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	32h
Carga horária total				420h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia IV: anatomia e fisiologia animal comparada	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Psicologia da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Técnica para a agricultura sustentável de base agroecológica	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Estágio Supervisionado II	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Tecnologia no Ensino de Ciências	OBRIGATÓRIO	NE	32h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	64h
Carga horária total				388h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Etnias, Gênero, Sexualidade e Educação	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Relações Étnico-raciais e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Orientação de TCC I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Estágio Supervisionado III	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Instrumentação para o Ensino de Ciências	OBRIGATÓRIO	NE	64h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	64h
Carga horária total				420h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Orientação de TCC II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	OBRIGATÓRIO	NE	64h
03	Estágio Supervisionado IV	OBRIGATÓRIO	NE	100h
04	Matemática Básica III	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Leitura, Produção Escrita e Textual III	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Direitos Humanos e Inclusão	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	32h
Carga horária total				356h

Fonte: produção própria a partir do PPP/Goiás 2017.

A partir da análise da Matriz Curricular das duas IES e através da entrevista semiestruturada das coordenadoras e do corpo docente, observamos que a estruturação curricular dos dois cursos analisados, dialogam com a perspectiva da pedagogia decolonial, pois o processo formativo só acontece de verdade no momento em ocorre o trabalho entre professores e alunos, grupo gestor e demais membros da comunidade escolar. Sendo assim, a integração não deve ser apenas entre conteúdos, mas entre os sujeitos, conceitos, informações, experiências e metodologias aplicadas no ensino. A interdisciplinaridade vai além da simples junção de conteúdos.

Sendo assim, de acordo com os PPPs dos cursos analisados, os licenciandos também podem desenvolver projetos políticos pedagógicos na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não-governamentais, órgãos públicos e privados e movimentos sociais. É com protagonismo na sala de aula que os futuros docentes são incentivados a sair da zona de conforto, ou seja, são solicitados a não seguir o trivial, tradicional ou modelos já existentes de ensino; a não seguir a educação bancária, que é definida por Freire como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 80).

Nesse sentido, de modo a superar colonialidades, há uma necessidade dos professores de áreas diversas, não apenas das Ciências Humanas, romperem com a lógica de um conhecimento eurocentrado. Professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, devem decolonizar o seu próprio pensamento e saber, com o intuito de construir um conhecimento decolonial, pautado na liberdade de produção, crítica, com capacidade para gerar mudança. Pois, parte do processo de libertação social de todo poder organizado sob a desigualdade se realiza na desconstrução e reconstrução do pensamento (QUIJANO, 1992).

Os dois cursos investigados também coadunam do Regime de Alternância, que vai além de uma mera metodologia, pois a mesma se estrutura com base em uma articulação entre ação – reflexão – ação (FREIRE, 1979), em um encontro didático-pedagógico planejado e organizado no diálogo com o objetivo de desenvolver no Licenciando um pensar crítico acerca da realidade em que está inserido.

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem em tempos alternados: “a propriedade familiar e a escola”, desenvolvida por uma educação no meio rural. Nessa perspectiva, a alternância se constituiu com ênfase numa educação que relacionasse escola, família e trabalho, com intuito de possibilitar a manutenção do jovem do campo no campo. No contexto do Curso das LEdoCs analisadas utiliza-se como metodologia a Pedagogia da Alternância, que é entendida como a vivência nos processos educativos de forma alternada em que parte das experiências de formação ocorre em espaços formais de Educação e outra parte ocorre na comunidade, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e em outros espaços educativos do campo.

A articulação entre teoria e prática nas LEdoCs ocorre simultaneamente durante toda a formação, que se dá no TU (Tempo-Universidade) e TC (Tempo-Comunidade). A formação no TU compreende espaços de integração dos diferentes conteúdos previstos na Matriz Curricular, caracterizados por momentos de problematização, reflexão e produção de conhecimento articulados entre os saberes produzidos pelos sujeitos do Campo e os saberes científicos, que são conduzidos por docentes de diversas áreas de conhecimento.

Os licenciandos desenvolvem no TC atividades orientadas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, assim como em sindicatos, associações, organizações e movimentos sociais. Desta forma, eles terão

oportunidade de elaborar reflexões e constituir as bases que subsidiarão a prática pedagógica do curso.

Com isso, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza é organizado em Componentes Curriculares, de forma que contemplem temas relacionados às especificidades do Campo e aos conhecimentos das áreas de Química, Física e Biologia e da formação docente (conforme quadros 1 e 2).

A Matriz Curricular dos cursos se organiza em disciplinas de: Núcleo Comum (NC); Núcleo Específico (NE) e Núcleo Livre (NL). O NC consiste no desenvolvimento do currículo a partir das disciplinas que possibilitem o suporte teórico-metodológico das áreas humanas: sociais, exatas e agrárias (Matemática, Pedagogia, Filosofia, Agronomia, Psicologia etc.). Mas, pela especificidade do curso se exige a interdisciplinaridade constante, contribuindo para a formação crítica, reflexiva e propositiva das LEdoCs. Em relação ao NE, são as disciplinas pedagógicas relacionadas às Ciências da Natureza, as quais proporcionam o enriquecimento curricular nas áreas de Química, Física, Biologia e Ensino de Ciências da Natureza e os Estágios. Compreende as atividades relacionadas à especificidade exigida nas LEdoCs. Os conteúdos do Núcleo Livre (NL) são de caráter teórico ou prático, onde o licenciando poderá cursar as disciplinas no interior do próprio curso (PPP/Goiás).

A partir desses pressupostos, podemos ver que a Matriz Curricular das duas IES oferecem disciplinas capazes de tornar os licenciandos aptos para a docência nas áreas de Ciências da Natureza, relacionadas à Química, Física e Biologia, nas séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de ensiná-los a produzir materiais específicos para a área e atuarem na gestão de processos educativos escolares, visando a construção e difusão de projetos pedagó-

gicos, capazes de quebrar paradigmas disciplinares que herdamos dos modelos europeus do século XIX.

A partir da análise da Matriz Curricular das duas LEdoCs, em relação especificamente as disciplinas de Núcleo Livre, observamos que estão previstas, conforme prevê a Resolução – CEPEC 1122/2012 da UFCAT e da UFG Campus/Cidade de Goiás, em seu Art. 12, que define NL como o conjunto de conteúdos que tem por objetivo:

- I – ampliar e diversificar a formação do estudante;
- II – promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;
- III – possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante;
- IV – viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG.

A Resolução ainda dispõe que o NL poderá se organizar como disciplinas ou eixos temáticos/módulos criados exclusivamente para este núcleo. Em relação à carga horária, no Art. 12, § 6º, “Em todo curso, a carga horária total do NL deverá ser de, no mínimo, cento e vinte e oito (128) horas.” Assim, a opção dos cursos é por dois NL, e serem ofertados como disciplinas e eixos temáticos relevantes para a formação do licenciado em Educação do Campo. Em relação às disciplinas do Núcleo Livre, os alunos têm liberdade de escolher e cursar as disciplinas ofertadas por outros cursos da Instituição.

De acordo com os Projetos Político Pedagógicos das LEdoCs investigadas, as Atividades Complementares têm a finalidade de enriquecer o processo formativo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. Observamos que, através da realização de Atividades Complementares abrem-se as portas para que o licenciando conheça sua profissão sob outros aspectos, tendo acesso

ao aprendizado de coisas novas, fora do modelo tradicional de ensino.

Portanto, o papel das Atividades Complementares nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são alternativas de aprendizado que permitem o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, transformando-os em sujeitos críticos, reflexivos e justos. Sendo assim, Atividades Complementares serem válidas para qualquer outro curso, não basta enxergá-las somente como uma obrigação e cumpri-las com a única intenção de completar a carga horária. Para que seja um aprendizado válido, o licenciado deve escolher ações que tenham sentido para ele, que tragam reflexos positivos e favoreçam o seu crescimento pleno.

A Prática como Componente Curricular se faz presente na Matriz Curricular dos dois PPPs; é uma prática que produz algo no âmbito do ensino ou “deve estar presente desde o início do curso.” (BRASIL, 2001, p.9). Por outro lado, o documento da LEdoC de Campus/Cidade de Goiás começa a apresentar uma diretriz para esse termo, antes mesmo de defini-lo:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidade de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento ethos dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática (BRASIL, 2001, p.9).

Logo, observamos que a Prática como Componente Curricular, deve estar presente dentro de todos os espaços formativos. No âmbito das duas LEdoCs analisadas compreendemos que a articulação entre teoria e prática devem ser vistas como realidades constitutivas e constituintes, que apesar de distintas, seriam complementares e mutuamente relacionadas. Isso implica entender que as disciplinas que compõem um currículo possuem, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática, mesmo quando essas disciplinas comportam uma natureza teórica, como as disciplinas que se referem aos fundamentos da educação e as disciplinas das áreas específicas.

Dentre as possibilidades de Práticas como Componente Curricular, dos dois Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás, elencadas a seguir podemos destacar como prioritárias:

- 1) Desenvolvimento do plano de trabalho do TC. Este consiste em uma pesquisa de campo, sob orientação dos professores de forma interdisciplinar, que é elaborada a cada TC de acordo com o andamento das disciplinas no curso e a realidade de cada turma.
- 2) Visitas orientadas a museus, cidades históricas, comunidades rurais, plenários das câmaras legislativas municipais, estaduais e federais e demais instâncias governamentais e não governamentais.
- 3) Participação no planejamento, organização e execução de eventos científicos, acadêmicos e culturais do LEdoC e da UFG, entidades de classe, sindicatos, secretarias de Educação e outros espaços educativos escolares e não escolares.
- 4) Realização de revisão bibliográfica para estudos e pesquisas no âmbito das disciplinas/semestres, preferencialmente de forma a propiciar o diálogo entre disciplinas e áreas de conhecimento.

- 5) Participação no planejamento, organização e execução de atividades educativas, culturais e de lazer orientado para crianças, jovens e adultos integradas às atividades de Estágios Supervisionados.
- 6) Elaboração de recursos didáticos tais como: softwares e vídeos educacionais, textos, portfólios e livros literários, dentre outros.
- 7) Organização de seminários temáticos integradores no âmbito das disciplinas por período, por áreas afins ou outras formas de organização, semestrais ou anuais.
- 8) Observação e reflexão sobre situações educativas.
- 9) Observação e reflexão das práticas de ensino: laboratorial e experimental.
- 10) Observação, diagnóstico e análise dos processos organizacionais e de gestão da educação nos diferentes sistemas de ensino.
- 11) Exame crítico das matrizes curriculares e materiais didáticos destinados ao processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino.
- 12) Compreensão e análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem associados para além das interações interpessoais (PPP/Goiás, 2017, p.98-99).

Neste contexto, a proposição da Prática como Componente Curricular resulta da tentativa de solucionar o desafio de articular teoria e prática. Sendo assim, observamos que a Prática como Componente Curricular para ser mais abrangente, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor(a), transcendendo a sala de aula para o conjunto do ambiente universitário e da própria realidade dos licenciandos, podendo também envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com relação das atividades realizadas entre a Prática como Componente Curricular articulada com as disciplinas ministradas no curso, apresentamos alguns excertos dos docentes entrevistados:

Excerto 1 - “Procuro organizar visitas técnicas às escolas do campo, bem como ações com a comunidade escolar do município.” (ANA - Goiás)

Excerto 2 - “A CH de PCC está diluída nas disciplinas do curso. Nas disciplinas que trabalho procuro desenvolver discussões sobre como os estudantes podem desenvolver os conteúdos na Educação Básica em escolas do Campo. Procuramos planejar e elaborar atividades pedagógicas que abordem os conteúdos das disciplinas contextualizado à realidade das escolas do Campo e fazendo as transposições didáticas necessárias.” (MARIA - Goiás)

Excerto 3 - “A prática como componente curricular ainda se encontra em discussão no Curso. Nesse sentido, a PCC foi diluída na CH da disciplina. Assim, a PCC é apenas executada de forma protocolar, sem uma ação explícita. Isso confunde o que é teoria e o que é prática dentro da própria disciplina” (JOÃO - Goiás)

Excerto 4 - “A minha disciplina é teórica. Mas, nas atividades de campo, do Tempo Comunidade, participamos de forma efetiva. Como o curso é uma licenciatura há, no conjunto, uma formação com foco na formação de professores.” (FLOR - UFCAT)

Excerto 5 - “A prática tem ocorrido através da realização do Tempo Comunidade, momento em que os discentes e docentes vão ao encontro de uma determinada comunidade para conhecê-la e refletir sobre a realidade dela. A apropriação da experiência vivida ocorre a partir da análise da realidade, compreendendo a atuação das lideranças da comunidade em evidência, sejam diretores escolares, coordenadores pedagógicos ou líderes comunitários, dependendo a comunidade visitada.” (FABIANA - UFCAT)

Excerto 6 - Uma das características das disciplinas que ministro é trazer para o aluno as relações práticas do que estudamos na teoria, o que não dificulta que a PCC

seja cumprida dentro do Plano de Disciplina.” (HELENA - UFCAT).

Excerto 7 - *Nas disciplinas, percebemos bastante a proposição de Seminários a serem apresentados pelos licenciandos, trabalhos de pesquisa em grupo. Enfim, produções coletivas que sejam apresentadas de forma diferente de uma prova escrita. Por outro lado, temos o diferencial de termos o Tempo Comunidade e o Seminário de Integração. No Tempo Comunidade, normalmente os licenciandos realizam trabalhos de pesquisa, de estudos, para ao final, no SI, proporem uma apresentação que a cada semestre tem sido mais participativa, com maior liberdade dos licenciandos de proporem a forma como querem apresentar seus dados, achados ou reflexões. (SORAIA – UFCAT)*

A partir desses excertos, podemos inferir que na LEdoC de Goiás, a Prática como Componente Curricular (PCC), apesar de se caracterizar como um aspecto articulador do processo de formação de professores de Licenciatura da Educação do Campo consistindo em um elemento indissociável entre teoria e prática, os docentes possuem olhares diferentes em relação ao objetivo principal da disciplina, pois as professoras Ana e Maria buscam promover discussões sobre como os licenciandos podem desenvolver os conteúdos na Educação Básica em Escolas do Campo. Ambas procuram planejar e elaborar suas atividades e ações, que abordem os conteúdos curriculares, condizentes às realidades da Educação do Campo e o professor João vê a PCC como uma ação protocolar.

Na LEdoC da UFCAT, as atividades são desenvolvidas através da realização do Tempo Comunidade (TC), momento em que os discentes e docentes vão ao encontro de uma determinada comunidade para conhecê-la e refletir sobre a realidade dela, como citado, pela professora Fabiana. Portanto, observa-se que, as duas instituições, pos-

suem a PCC inserida na Matriz Curricular, porém, a partir da fala dos participantes, notamos que os docentes realizam suas atividades, ações e projetos de formas distintas e/ou protocolares.

De acordo com os excertos apresentados, observamos que a Prática como Componente Curricular deve estar articulada de forma coerente com o curso e ser distribuídas entre as disciplinas específicas e as de formação pedagógica. Ressalta-se a necessidade de formação didático-pedagógica Prática dos docentes dos cursos de licenciatura, a fim de que a Prática como Componente Curricular se efetive de forma articuladora e integral. Um outro espaço que pode permitir a formação do educador do campo decolonial é o Seminário de Integração que se faz presente no PPP/UFCAT. Durante a apresentação dos trabalhos, realizados durante o semestre ocorre o momento de mostrar as atividades realizadas entre o Tempo -Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), onde os trabalhos, pesquisas e troca de experiências podem ser apresentadas, refletidas e debatidas. Partindo da análise dos excertos, percebemos que onde os licenciandos têm liberdade para propor ações para o semestre seguinte. Sendo assim, esse espaço formativo dá voz aos licenciandos.

No âmbito do PPP/GOIÁS a Prática como Componente Curricular ocorre durante as aulas de Experiência Compartilhada (TC), que promovem a articulação dos conhecimentos científicos de Física, Química e Biologia à formação pedagógica e aos preceitos da Educação do Campo.

Excerto 8 - *“Iniciamos as disciplinas com a proposição de um projeto que envolva o conteúdo a ser trabalhado e o desenvolvimento desse mesmo projeto pelos alunos. O resultado do trabalho coletivo é apresentado no tempo comunidade” (JOÃO - Goiás).*

Excerto 9 - *“Costumo sempre trabalhar partindo das histórias de vida dos e das estudantes, procuro conhecê-los, saber de suas lutas e anseios. Trabalho muito com produção textual e, como atualmente faço parte de um grupo de pesquisadores brasileiros que trabalha com a produção de cartas pedagógicas como metodologia de ensino e de pesquisa, procuro trabalhar com meus alunos e alunas a escrita de cartas pedagógicas como forma de reflexão na ação, mesmo nas disciplinas de matemática ministradas por mim.” (HEITOR - GOIÁS)*

Excerto 10 - *“Aulas, trabalhos em grupo e seminários. O objetivo é que os alunos dialoguem sobre os conhecimentos estudados, seja na abrangência teórica, como cultural, social e política. Há as rodas de conversa, seminários; Muitas vezes produzem pequenos vídeos, exposições de fotografias, trabalhos apresentados em grupo ou individual (slides, vídeos).” (FLOR - UFCAT)*

Excerto 11 - *“A aula toma como referência uma produção teórica sobre a temática a ser abordada. É desenvolvida de forma dialogada, suscitando sua problematização e articulação com a realidade cotidiana dos envolvidos. O trabalho final é resultado de uma produção coletiva muito rica, realizada através da articulação entre a disciplina ministrada e as reflexões realizadas durante o Tempo Comunidade.” (FABIANA - UFCAT)*

De acordo com os discursos apresentados por João e Heitor, professores da LEdoC de Goiás, observamos que as atividades desenvolvidas nos projetos, durante as aulas de Experiência Compartilhada (TC), ocorrem apresentações ao final do ano letivo entre as atividades desenvolvidas entre o *Tempo Universidade* e o *Tempo Comunidade*, também considerando as histórias de vida dos licenciandos. Na LEdoC da UFCAT, as atividades desenvolvidas são apresentadas ao logo do

semestre, durante as aulas de Seminário de Integração. A professora Flor comenta que desenvolve atividades diferenciadas como exposição de fotos e trabalhos em grupos ou individual, roda de conversa, entre outros, o que consideramos como uma proposta interessante, pois permite a vivência de diferentes metodologias e recursos didáticos que os licenciandos poderão colocar em prática durante a sua atuação docente.

Já no PPP de Goiás observamos que o mesmo cita que ao final de cada ano letivo ocorrerá a sistematização dos trabalhos desenvolvidos entre o TU e o TC – Estudo Orientado e planejamento de Seminário de Socialização das atividades sistematizadas. Além de eventos científicos, tais como, seminários, encontros, mesas redondas, dentre outros, que congreguem educandos e educadores que atuam na Educação do Campo. Desse modo, o TC além de promover atividades mais significativas, interativas e identitárias propõe uma transgressão ao modelo hegemônico de educação, para então criar uma nova pedagogia.

Dentro dos pontos citados que constituem o PPP, o que nos interessa com relação ao olhar para a formação do docente decolonial, são as disciplinas, de forma a identificar se estas apresentam aspectos relacionados à essa formação. Todos os componentes curriculares selecionados e organizados abaixo foram analisadas a partir do ementário e de referências bibliográficas propostos no PPP de Goiás, para verificar se estes contemplam e abordam a formação decolonial de professores(as) do campo com o objetivo de proporcionar uma reflexão crítica fazendo, emergir novos objetivos e novos métodos através de um fazer educativo inovador, capaz de superar os modelos hegemônicos. De forma mais completa no quadro 3 se apresenta a carga horária e o período em que tais disciplinas são abordadas.

Quadro 3 – Análise dos Componentes Curriculares, eixos, carga horária e semestre que apresentam possibilidades de abordar a formação decolonial de professores(as) do campo do Campus Cidade de Goiás.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO	CH	PERÍODO
Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	COMUM	32h	1º
Experiência Compartilhada I (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	1º
Questões Ambientais e Desenvolvimento Sustentável	COMUM	32h	1º
Pesquisa e produção do conhecimento em Educação	COMUM	32h	2º
Experiência Compartilhada II (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	2º
Organização dos Processos Educativos I	COMUM	32h	3º
<i>Experiência Compartilhada III</i> (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	3º
Teorias da Educação I	COMUM	32h	4º
Didática I	COMUM	32h	4º
Organização dos Processos Educativos II	COMUM	32h	4º
Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação	COMUM	64h	4º
Experiência Compartilhada IV (Tempo-Comunidade)	COMUM	64h	4º
Teorias da Educação II	COMUM	32h	5º
Didática II	COMUM	32h	5º
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	ESPECÍFICO	64h	5º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II</i>	ESPECÍFICO	64h	6º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III</i>	ESPECÍFICO	64h	7º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV</i>	ESPECÍFICO	64h	8º

Fonte: produção própria a partir do PPP/Goiás 2017.

Os dados apresentados neste quadro, foram embasados na leitura das ementas e por meio da análise das referências bibliográficas onde observamos que dentre os 60 Componentes Curriculares que compõe a Matriz Curricular da LEdoC Regional de Goiás, 18 disciplinas apresentam aspectos referentes à formação decolonial. Neste sentido, após a análise detalhada do ementário, foi possível observar que a apresentação dessas disciplinas trazem apontamentos claros, concisos e objetivos no que se refere à abordagem decolonial. Dessa forma, foi possível notar as ideias mais importantes e os aspectos mais relevantes do tema.

Com relação as referências bibliográficas, observamos informações implícitas onde foi possível identificar nomes de obras e autores que corroboram com o pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2008) o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outra. Também foi possível perceber que as ações didático-práticas apresentadas se associam com a perspectiva da formação decolonial.

Sendo assim, os Componentes Curriculares apresentados neste quadro, tratam-se de um estudo que procura sair da teoria do discurso da palavra e atuar na prática, na tentativa de contribuir para as mudanças que tanto se pretende, no cenário educacional atual. Ou seja, trata-se de um olhar voltado para o pensamento decolonial que, por sua vez, é ocasionado pelo “giro decolonial” que se refere ao ato de abrir o pensamento ou, como Mignolo (2008) se refere, é o ato de se “desprender da camisa de força” para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial

do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza.

Vale ressaltar que a prática por si só não garante uma abordagem decolonial deve estar imbricada ao ato de resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

O mesmo levantamento foi realizado nos Componentes Curriculares do PPP/UFCAT, que se apresentam no quadro 4, com o eixo, a carga horária e o semestre que contemplam as disciplinas possíveis de promoverem uma formação decolonial dos docentes.

Quadro 4 – Análise dos Componentes Curriculares, eixos, carga horária e semestre que contemplam e abordam a formação decolonial de professores(as) do campo da UFCAT.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO	CH	PERÍODO
Seminário de Integração I	COMUM	16h	1º
Realidade Brasileira do Campo	COMUM	64H	1º
Psicologia da Educação I	COMUM	64h	2º
Sociologia da Educação do Campo	COMUM	64h	2º
Seminário de Integração II	COMUM	16h	2º
Seminário de Integração III	COMUM	16h	3º
Psicologia da Educação II	COMUM	64h	3º
Questão Agrária e Agricultura Familiar	COMUM	64h	4º
Seminário de Integração IV	COMUM	16h	4º
Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação	COMUM	64h	5º
Seminário de Integração V	COMUM	16h	5º
Educação de Jovens e Adultos	COMUM	64h	6º
Ciência, Tecnologia e Sociedade	COMUM	64h	6º
Seminário de Integração VI	COMUM	16h	6º
Educação Popular e os Movimentos Sociais	COMUM	64h	7º
Seminário de Integração VII	COMUM	16h	7º
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	COMUM	64h	7º
Diversidade e Cultura	COMUM	64h	8º
Seminário de Integração VIII	COMUM	16h	8º

Fonte: produção própria a partir do PPP/UFCAT 2021.

De acordo com este quadro, observamos 19 disciplinas que contribuem para a promoção de uma formação decolonial docente da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza na LEdoCc da UFCAT.

Ao analisar os quadros 3 e 4, observamos que as disciplinas especificadas apresentam um potencial de formar educadores decoloniais, pois estas vão permitir a formação crítica dos licenciandos principalmente por meio da sua aproximação com a cultura do povo do campo, levando sim a estes vivenciarem e desenvolverem práticas pedagógicas diversificadas, quem dirá decoloniais.

Desenvolver práticas decoloniais de ensino e de aprendizagem é uma maneira de transgredir, de insurgir sobre o que está posto nas salas de aula, refletindo sobre as imposições advindas de paradigmas educacionais “estrangeiros” e de políticas públicas alijadas da participação coletiva dos docentes e dos envolvidos com a educação em nosso país. Esses docentes adotam a insubordinação criativa (D’AMBROSIO; LOPES, 2015) no rompimento da ordem estabelecida, mas não como uma maneira de causar caos, e sim por entender que a justiça social, - ou seja, ações equitativas e não somente igualitárias, passam pelo redimensionamento da prática docente e das escolhas realizadas em sala de aula para efetivamente promover a aprendizagem dos alunos. Estamos, portanto, abordando a ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2015), ou seja, a ação do docente, permeada por suas práticas, que podem realmente resultar em aprendizagem.

A formação decolonial de docentes do campo é uma estratégia de insurgência que promove tanto a aprendizagem dos estudantes como a reflexão crítica sobre aquilo que se ensina, sobre o que nos é imposto e proposto como “adequado” para os discentes para que tomem conhecimento; não estabelecendo uma forma ou outra de ensinar, mas propiciando um en-

sino que possa realmente resultar em aprendizagem, visto que uma estratégia decolonial e libertadora pressupõe um projeto, no qual os licenciandos valorizem suas culturas e, a partir delas, tornem-se livres, autônomos, críticos e reflexivos sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás, nos ajuda na desconstrução de muitas verdades ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade. Assim, apontamentos decoloniais como o papel da América no sistema-mundo, o eurocentrismo, a ideia de raça associada a um projeto de dominação, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica ao desenvolvimento e ao modelo civilizatório, a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, e a interdisciplinaridade como ferramentas críticas e de transformação, foram consideradas importantes para que o professor/ra repense a sua prática, os conhecimentos construídos e os conteúdos trabalhados nas universidades, favorecendo uma formação voltada à transformação de sentir-pensar-produzir o nosso cenário educacional contemporâneo.

Portanto, com essa pesquisa observamos que o trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar pressupõe uma abertura ao diálogo entre os conteúdos de formação por áreas do conhecimento e uma percepção que além de transgredir a integração apenas de conteúdos ou métodos possibilitará uma práxis voltada para a integração de saberes, para além das disciplinas e da hierarquização do saber que muitas vezes não consegue explicar os fenômenos em sua totalidade.

Através da análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas LEdoCs, percebemos que a interdiscipli-

naridade é vista como um aspecto fundamental, pois trata-se de uma estratégia que busca contribuir para superar a fragmentação do conhecimento, ou seja, o conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra. Portanto, de acordo com Fazenda (1994) os docentes devem ser portadores de uma atitude diferenciada para com seus licenciandos, devem usar novas técnicas e novos procedimentos de ensino.

Desse modo, a educação torna-se mais significativa ao se propor a fazer uma releitura crítica da realidade e do processo educativo. O processo educativo deve sempre conduzir à reflexão. A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para modificá-la; pensar o concreto, a realidade. Fazenda (1994) enfatiza que: “na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação.

Dessa forma, como defende Quijano (2005, p. 126), “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Destacamos também, que a presença da Pedagogia da Alternância nas duas LEdoCs aponta como um potencializador para a formação decolonial docente. Percebe-se que é o desenvolvimento da dinâmica do Regime de Alternância que estabelece a articulação das atividades entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Trata-se de uma ferramenta de ensino que busca a interação entre o licenciando

que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu dia a dia, de forma a promover constante troca de conhecimentos de formação que ocorre em espaços formais e não-formais de Educação.

De acordo com as percepções de Jesus (2010), a alternância entre os espaços e tempos, permite que o licenciando troque experiências, aprenda a conhecer e a valorizar o seu próprio modo de vida, sua identidade e a cultura local. Desse modo, essa estratégia de ensino permitirá que os licenciandos reflitam de forma crítica e sejam capazes de construir as bases que subsidiarão a prática pedagógica do curso.

O planejamento dos cursos de formação deve prever ações didático-práticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Assim, a Prática como Componente Curricular permite um espaço de ampliação e de fortalecimento das dimensões relativas à docência na formação inicial criando espaços e oportunidades envolvidos com a formação da identidade docente. Desse modo, acreditamos que as LEdoCs Regional de Goiás e UFCAT estão dialogando de forma efetiva com o pensamento decolonial, que é considerado por Catherine Walsh (2009) como uma ação pedagógica facilitadora, que estimula a construir, suscitar outros questionamentos críticos, entendimentos e compreensões, e acionar outras maneiras de saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Santa Catarina: Univille, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **BOLEMA** v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415--bolema-29-51-0001.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011, 176 p.12.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, F. S. Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos. **BOLEMA**, v. 33, n. 63, p. 27-44, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bolema/v33n63/1980-4415-bolema-33-63-0027.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

FERNANDES, F. S.; COUTINHO, E. P. Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp, p. e021045, 3 set. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

JESUS, J. N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA*, v. 14, n. 18, p. 7-20, 2011.

JAPIASSU, H. F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 111p.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, S. F. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção questões da nossa época: v. 70).

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p.287-324, 2008.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORAES, V. A.; BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e a Educação do Campo: um projeto de educação para o desenvolvimento sustentável do campo. **Anais...** Seminário Luso Brasileiro Caboverdiano, João Pessoa-PB, Brasil, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, p. 39-52. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: MOREIRA, A. F. B.; ARROYO, M. G. I. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p. 83-111.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 227-278, 1992.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

SANTOS, R. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz), 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.