



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 2

“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(s/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

APARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJAÍ – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidão – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlik: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcántara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): **fernando Pedrão**)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): **Francine Rocha**)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): **José Alessandro Cândido da Silva**)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): **Maria José da Silva**)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): **MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): **MAURÍCIO PINTO DA SILVA**)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de política educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCEnte NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCEnte EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): **Pierre André Garcia Pires**)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): **Regina Coeli Machado e Silva**)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): **Rosane Castilho**)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): **Silvio Carlos dos Santos**).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): **Sorinéia Goede**).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): **Tarcio Leal Pereira**).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): **Thais Weiller**).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): **Wanirley Pedroso Guelfi**).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): **Camila Itikawa Gimenes**).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): **Adriana Márcia Prado de Araújo et alii**).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): **Patrícia Santos Fonseca et alii**).

AValiação em LARGA ESCALA: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): **Rivanda dos Santos Nogueira et alii**).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): **Cláudio Renato Moraes da Silva**).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): **Domiciane Araújo Azevedo**).

2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

AAPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. AAPP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguay e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo institucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria José da Silvaⁱ

Nilton César Silva dos Santosⁱⁱ

RESUMIO

Este artigo se propõe a analisar a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo vigente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, aprovado a partir de edital PRONERA, no ano de 2009. Discute-se a concepção de Educação do Campo e as contribuições que as populações do campo levam para os espaços universitários a partir de estudo de caso. Tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a aplicação do currículo do curso em um contexto de precarização do ensino público e das contradições vivenciadas pelos movimentos sociais e o Estado. Encontra-se nos pontos positivos: o ingresso dos sujeitos do campo em uma instituição universitária trazendo os conteúdos das suas lutas e de suas histórias de vida; ressignificação do currículo no ensino superior; ocupação física e simbólica dos espaços da universidade; elaboração/criação de currículos para a Educação do Campo no âmbito do Ensino Básico; exemplificação da articulação entre docência, pesquisa e extensão; contribuição nas áreas de reforma agrária através das ações de extensão e estágio; diálogo entre movimentos sociais; e vivência da Alternância dentro da universidade. Nas contradições, podemos destacar: troca da oferta da Educação do Campo na desaceleração da reforma agrária; oferta de cursos pontuais para os povos do campo em troca de uma política universal; e crise do diálogo entre movimentos sociais e universidade.

1 - Introdução: Caminhos percorridos

Vivenciamos, na atualidade, uma expansão das políticas públicas voltadas à educação do campo brasileiro. A exemplo desta afirmação, podemos citar a implementação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no governo da presidenta Dilma Rousseff. Esta política pretende reunir as iniciativas de educação atuantes no campo, do ensino infantil ao superior, em um único projeto, possibilitando um desenvolvimento futuro, segundo o site do Ministério da Educaçãoⁱⁱⁱ, da produtividade rural e aumento da qualidade de vida dos trabalhadores.

No entanto, destacamos que o debate sobre o direito à educação para os povos do campo atravessa diversos interesses e tempos históricos. Dentro deste processo, os sujeitos participantes da realidade rural produziram instrumentos e propostas pedagógicos



alternativas à educação formal disponibilizada nas escolas regulares de ensino. Estas conquistas perpassaram espaços distintos, pois pensar uma proposta de educação do campo é também levar em consideração as singularidades da cultura do povo camponês.

O conceito de educação do campo, por exemplo, é reflexo das experiências desses sujeitos sociais. A década de 1990 possibilitou uma intensa organização dos movimentos em torno da elaboração de políticas públicas para a área da educação rural. Devido à complexidade de nomear uma educação que desse conta das culturas das populações do campo, esses movimentos organizaram diversos congressos e seminários. Dentre eles, CALDART (*in* CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, 2012, p. 257) destaca que a expressão “Educação do Campo”, construída para indicar um projeto pedagógico específico,

nasceu no contexto da preparação da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luizizânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em 2004.

A organização desses espaços foi fundamental para fazer com que o governo legitimasse a Educação do campo como modalidade da Educação Básica. Contudo, antes deste passo, de acordo com CAMPOS E LOBO (2012), veio a Resolução CNE/CBE nº.1 (13 de abril de 2002) que estabeleceu as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”. Essa Resolução ampliou alguns conceitos para fortalecer a identidade da Educação do Campo que estavam nos Artigos 23, 26 e 28 da LDB 9394/96. O parágrafo único do artigo 2º das DOEPEC indicava que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Outro passo importante neste documento foi colocar a Pedagogia da Alternância como ponto fundamental para atender as demandas das populações rurais. A experiência desta Pedagogia bebe na fonte das práticas das Casas Familiares Rurais. Para GIMONET (2007), a Alternância conecta os sujeitos e as suas experiências de vida com a escola, articulando saberes técnicos e humanos. Com a ressignificação desta prática pelos movimentos, a Alternância leva para a dinâmica das escolas do campo diferentes tempos-espacos de aprendizagem e de intervenção (Tempo Escola e Tempo



Comunidade), “possibilitando também aos agricultores o retorno ao seu ambiente de vida e de produção, incorporando-o ao processo de aprendizagem os seus lugares de vida” (CAMPOS E LOBO, 2012 p. 5).

No mesmo ano em que foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), de acordo com (CAMPOS, DE PAULA, TEIXEIRA, 2011, p. 4), os movimentos sociais e as instituições de pós-graduação e de pesquisa articularam-se para a formação de uma Coordenadoria Geral de Educação do Campo/CGEC na estrutura da SECAD/MEC, com a finalidade de pensar uma nova base teórica para a Educação do campo.

A Educação do Campo tornou-se, então, modalidade da Educação Básica recentemente a partir da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 13 de julho de 2010. Como podemos perceber este não é um caminho fácil a ser percorrido, pois apesar de todas as conquistas que os movimentos sociais alcançaram, durante estes percursos, ainda há muito pano para ser tecido.

Mesmo com o intenso processo de institucionalização das práticas dos movimentos sociais, durante os dez anos dos governos petistas, as heranças da Educação do Campo estão mergulhadas nas lutas dos povos do campo. Por este motivo, é perceptível que contenha, nas linhas dos documentos citados, a defesa de uma educação contextualizada e diversificada que atenda as históricas demandas dessa população.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos sujeitos importantes desta trajetória, visto que nos acampamentos e assentamentos, desde a sua formação, foram desenvolvidas propostas pedagógicas para os filhos e filhas dos trabalhadores rurais que não condiziam com a educação básica regular. Os pais e os professores das crianças Sem Terra entendiam que a formação humana e a contextualização de suas lutas faziam parte do processo educativo. Segundo Caldart (2012), o Movimento tem a sua pedagogia e compreende que a escola não envolve toda a diversidade vivenciada nas dinâmicas sociais. Mesmo assim, a escola é vista como espaço de processos de subjetividades e o Movimento reconhece que

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade (...). ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos do campo*, que assumem e lutam por esta

identidade e por um projeto de futuro. (in CALDART, ARROYO, MOLINA, 2008, p. 96-7 e 110)

A conquista por uma escola que atendesse as demandas do campo não parou no ensino básico. No entanto, a educação do campo precisou ser institucionalizada para chegar à universidade por meio de políticas governamentais. O (PRONERA) Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária foi uma importante iniciativa, pois compreendeu uma parcela antes não tocada pelas políticas públicas. Ou seja, além de integrar os programas de alfabetização e do ensino fundamental, colocou em prática projetos profissionalizantes, de ensino superior e de pós-graduação.

É a partir desta contextualização que localizamos os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, constituídos nas universidades públicas, desde o ano de 2007, através do PRONERA. Inicialmente, este curso foi privilegiado pelos seus organizadores, todavia, com o caminhar do programa, outros foram surgindo, a exemplo dos cursos de História (UFPB), Jornalismo (UFC), Ciências Agrícolas (XXXX) e Direito (XXXX). A institucionalização do PRONERA, em 2010, através do Decreto-Lei nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, foi um passo para fechar e iniciar um novo ciclo das políticas públicas para a área da educação no campo com a elaboração do PRONACAMPO (2012).





Também é importante ressaltar que as aprovações das propostas pedagógicas e as implementações dos cursos do PRONERA acontecem, geralmente, com muita dificuldade em todas as instâncias das universidades, pois suas matrizes teóricas e o que eles representam não dialogam com os cursos normais de graduação. Os desafios não param apenas com os departamentos dos cursos universitários, há intensas contradições para fechar um projeto político pedagógico que referende toda a diversidade e as demandas dos próprios movimentos, inclusive a própria participação desses atores sociais ao longo do curso.

Como estes cursos partem da necessidade de formar professores para atender as demandas das escolas na área rural, é fundamental que a sua proposta organizativa e pedagógica seja diferenciada daquelas dos cursos de graduação existentes, tendo em vista que hoje a universidade reúne, quase que exclusivamente, propostas pedagógicas que se adequam ao projeto neoliberal de sociedade. Seguindo este fio condutor, deve-se lembrar que o espaço e as vozes na universidade precisam ser cada vez mais democratizados.

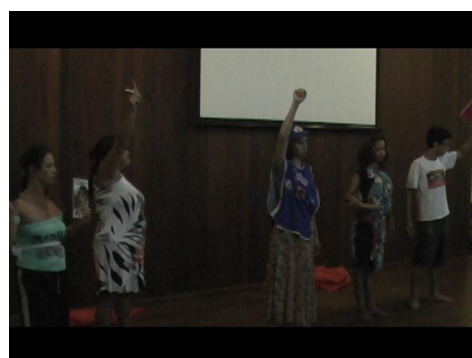
Arroyo aponta a contribuição desses cursos no espaço universitário, pois na medida em que os povos do campo são integrados a ele, acontece um processo de “repolitização do perfil, das pesquisas e dos currículos de formação do docente” (ARROYO *in* CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, 2012, p. 362). Além disso, faz menção também à incorporação dos saberes que esses sujeitos são portadores: conhecimentos e valores que trazem como sujeitos do campo e das lutas sociais de que participam. Segundo Arroyo (*id, ibid*), trata-se de:

(...) incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do Capital. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. (...) A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultos trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação.

Esta última afirmação lembra a proposição contida no texto SANTOMÉ (*in* SILVA, 2005, p. 159-177) de que os grupos sociais que se constituíam em “vozes ausentes” dentro da tradição curricular hegemônica precisariam fazer valer seus repertórios culturais e suas visões de mundo, tendo em vista a compreensão de que as instituições educacionais se constituem em importantes lugares de legitimação dos conhecimentos sociais - inclusive os conhecimentos contra-hegemônicos. Ou seja, compreender que “o

ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ *in* SILVA, 2005, p. 166).

2 - LEC/UFRRJ: uma proposta diferenciada



Com a abertura do Edital do PRONERA, em 2009, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pressionou a reitoria da UFRRJ para iniciar o debate sobre um curso de Licenciatura em Educação do Campo. A partir desta iniciativa, foram convocados os professores relacionados às questões do campo, a Escola Técnica e os departamentos dos 55 cursos da universidade. Permaneceram na discussão os professores interessados e, com a formação de um fórum para a construção do Projeto Político Pedagógico, os movimentos sociais também se fizeram presentes. Percebemos os detalhes no relato dos professores envolvidos neste processo:

[...] organizamos um fórum permanente de discussão com os movimentos sociais do campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra/MST, Comissão Pastoral da Terra/CPT), movimento sindical (Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Federação dos Trabalhadores Agrícolas/FETAG), Rede de Educação Cidadã (RECID), populações tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras), ocupações urbanas, contando sempre com presença de professores de diversos departamentos e institutos de nossa universidade. O objetivo, na ocasião, era apresentar um diagnóstico das demandas locais no estado do Rio de Janeiro e propor uma construção curricular que funcionasse a partir da **pedagogia da alternância**, dos **princípios da educação popular (Paulo Freire)** em contexto de **conhecimento complexo e em rede (Edgar Morin)**.

Com a aprovação do curso, em novembro de 2009, a proposta foi encaminhada para o CEPE-UFRRJ, tendo sido aprovada em 18 de junho de 2010, quando foram apontadas duas possibilidades: a) a abertura de 60 vagas para os Jovens e Adultos dos



Assentamentos de Reforma Agrária do estado do Rio de Janeiro e mais 10 vagas direcionadas para os povos tradicionais (indígenas e quilombolas), assumidas pela UFRRJ; B) a necessidade da discussão da regularização do Curso. Ressaltamos ainda a inovação do projeto da LEC em comparação aos outros cursos de Licenciatura em Educação do campo, em execução nas universidades públicas, tal fato reconhecido pela própria Comissão Nacional do PRONERA. Após o processo de seleção dos educandos, nem todas as vagas foram supridas, desta maneira, foi preciso fazer uma nova abertura do edital para o preenchimento de mais 16 vagas.

Como podemos perceber, a proposta da LEC é diferenciada desde o seu processo de organização porque compreendeu que um curso voltado para os movimentos sociais precisava da contribuição dos seus protagonistas. Também é perceptível que o seu movimento de ensino/aprendizagem entrecruza-se com o percurso formativo dos educandos e dos educadores e com as memórias que todos esses sujeitos trazem nas suas práticas e com as suas histórias de luta nos movimentos sociais.

Na medida em que a LEC tenta implementar uma educação contextualizada, parte-se da organização dos educandos para que investiguem, em seus territórios de origem, suas reais condições de vida no campo. Para exemplificar este quadro calamitoso da educação do campo, basta apreciarmos os dados do Censo PNAD 2009 e IBGE 2010 que apresentou um total nacional de 13.933.173 analfabetos, dentre os quais encontram-se 4.935.448 no campo (35,4% do total). Tendo em vista que a oferta de escolarização no campo se restringe às séries iniciais, logo se percebe a grande dificuldade desses sujeitos do campo de acessarem as séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. Clarice dos Santos, Coordenadora nacional do PRONERA, já apontava um quadro levantado pela I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA) realizada em 2004.^{iv} Pesquisando a situação de escolaridade da população e a situação de 8.679 escolas em assentamentos (SANTOS, in CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, 2012, p. 630):

“em média, 23% da população declarava-se analfabeta; a (...) educação fundamental até os 4 anos iniciais atingia patamares aceitáveis, mas a educação fundamental completa e o ensino médio eram negligenciados (...) e menos de 1% tinha acesso ao ensino superior.”

Devido às inúmeras dificuldades da escolarização dos povos do campo, destacamos a importância da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo-UFRRJ. A turma da LEC é um curso que abrange uma grande diversidade de movimentos e de sujeitos do campo, garantindo, assim, uma troca cultural, social e política.



Segundo um dos objetivos específicos do Projeto Político Pedagógico, o curso foi organizado para formar assentados e filhos de assentados para a docência multidisciplinar e para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: “1. **Ciências Sociais e Humanidades (CSH)** e 2. **Agroecologia e Segurança Alimentar (ASA)**” (PPP, 2009, 10.). Neste sentido, cabem duas observações. A Primeira diz respeito à inovação da habilitação de ASA porque articula temas que os movimentos sociais pontuam em suas propostas de desenvolvimento rural. A segunda observação diz respeito às contradições na formação da habilitação de CSH, pois traz poucas inovações para o currículo desta habilitação. Mesmo assim, podemos dizer que há uma diferenciação do curso no que tange à formação de docentes por Áreas de Conhecimento. Conforme MOLINA e SÁ (*in* CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO, 2012, p.468-9):

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade de as crianças e os jovens do campo estudarem em suas localidades de origem. [...] também contribui com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios posto à Educação do Campo^v.

Além da contribuição citada, a formação destes sujeitos nos diversos espaços educacionais (aulas dialogadas, trabalhos de campo, oficinas, atividades culturais e os trabalhos em tempo escola e tempo comunidade), repercute nos componentes curriculares da LEC, tornando sua organização bastante flexível.

3 - Currículo e a vivência da LEC

Para entendermos o que é um currículo, temos que visitar sua elaboração teórica. Segundo os Estudos Culturais (SILVA, 2006) e a teoria do currículo (SILVA, 2002), a elaboração teórica teve três etapas: a teoria tradicional, crítica e pós-crítica. Na teoria tradicional, o currículo era visto como um compêndio de conteúdos universalmente dados, não discutíveis, respaldados pelo conhecimento técnico-científico que deveria ser transmitido universalmente para todos os cidadãos. A concepção crítica na década de 1960, refletindo sobre o fracasso escolar, identificou nesse fenômeno uma escola que funcionava a partir dos interesses ideológicos das classes dominantes, explicitando os



mecanismos escolares que excluía as classes populares do próprio processo de escolarização.

Essa perspectiva crítica do currículo incluía, pela primeira vez na história, uma discussão sobre os conteúdos culturais que a escola ensinava, situando esta escola em um ambiente social de disputa de interesses de classes, de formas de conhecimentos e sua relação com a dominação. Esses autores conseguiram comprovar que o fracasso escolar se constituía numa resposta que os próprios sujeitos populares enquanto estudantes davam a um currículo que não correspondia às suas necessidades. A partir dos anos 1980, a discussão se desdobrou de uma questão de classe social para a questão de gênero, de diversidade sexual, de diversidade étnica, dentre outras (SILVA, 2002).

Este princípio de que os diversos grupos sociais deveriam propor seus próprios conteúdos culturais dentro do âmbito do currículo indo ao encontro das experiências pedagógicas vividas nos movimentos sociais produziu a ideia da “educação contextualizada”. Dessa forma, a participação social expressa uma horizontalidade na formação dos sujeitos para com sua cultura. A contextualização e a interdisciplinaridade no currículo são fundamentais, pois, de acordo com MOREIRA e CANDAU (2008), os:

[...] conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam.

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações sociais de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 24.)

Esta ideia da educação contextualizada ganhou força na elaboração das políticas públicas no ambiente neoliberal da década de 1990 na discussão que foi realizada visando a articulação entre educação e diversidade. Foi dentro deste contexto histórico que surgiu, nos movimentos dos povos do campo, a proposição de um currículo que correspondesse as suas expressões culturais, historicamente silenciadas. Segundo SANTOMÈ (1995, p. 161):

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de maneira explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser silenciadas,



quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica ou homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo.

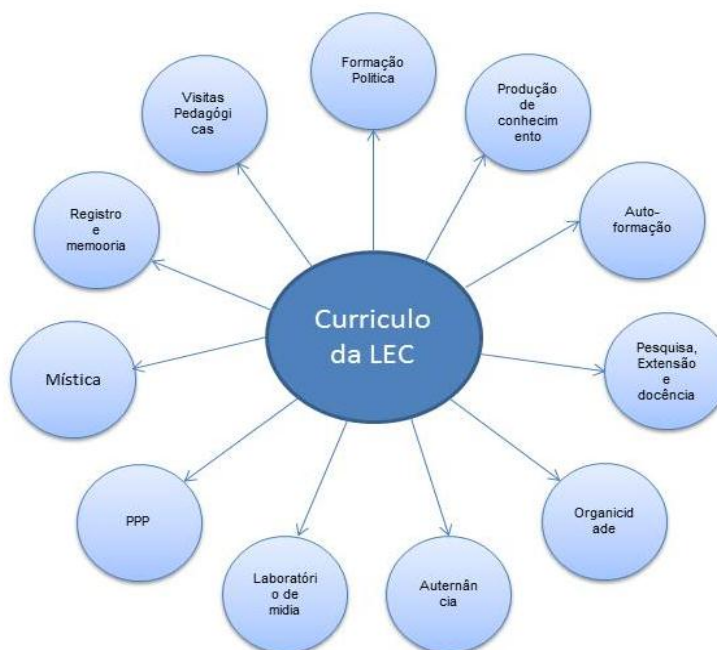
Desde o início do século XX, em função das disputas ideológicas, o currículo tanto pode ser concebido como um instrumento meramente técnico e neutro voltado para a formação para os interesses do capital, como um instrumento de organização para a contestação da dominação. (MESZÁROS, 2005).

Na perspectiva crítica inaugurada na década de 1960, o currículo passou a não ser mais concebido como um instrumento ingênuo e neutro. Desta maneira, a formação dos professores passou a refletir uma inquietação sobre qual tipo de educador queremos na sociedade. Pela primeira vez, foi colocada a questão de que “tipo” humano estava sendo formado. Conforme SILVA (2002, p. 16):

As teorias tradicionais se preocupam com as questões de organização. As teorias críticas e pós- críticas, por sua vez, não se limitam a se perguntar “o quê”, mas submetem esse “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto o “quê”, mas “porque” esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Porque privilegiar outro tipo de identidade e não outro?

Neste sentido, podemos dizer que o currículo do curso da LEC questiona a forma educacional hegemônica refletida nas teorias sobre “neutralidade” de conhecimento. Tais teorias que sustentam a suposta “neutralidade do conhecimento” argumentam que a formação não pode ser discutida no campo político; no entanto, sabemos que o currículo se constitui como um espaço de disputa ideológica dos diversos grupos sociais. Por este motivo, a escola é um ambiente de produção de subjetividades e de empoderamento/enfraquecimento dos grupos sociais conforme seus repertórios culturais, hierarquizando o conhecimento dos futuros “tipos” humanos (BOURDIEU, 1996).

Organizamos estas conexões de saberes na ilustração abaixo:



Estamos partindo da perspectiva de que o PPP da LEC é apenas uma dimensão do currículo, aquela que diz respeito ao currículo formal.

Durante a formulação do currículo da LEC/UFRRJ, foi necessário fazer uma articulação que abrangesse a diversidade das heranças dos movimentos sociais, sindicais e populares integrando-as com o saber científico. Além disso, havia a preocupação sobre a forma como se daria o diálogo entre os diversos conhecimentos. Conforme ALVES e GARCIA (2002, p. 118-9), trata-se do currículo em rede:

(...) nas organizações curriculares propostas (...) vão sendo inseridos permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação *disciplina*, mais que, na verdade, melhor se caracterizariam como *campos de estudo*, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos.

Estes campos organizam, de maneira flexível, todos os espaços de desenvolvimento curricular – as disciplinas, os vários outros componentes curriculares, tais como projetos de pesquisas, programas culturais, ações de cidadania. Os campos são assim espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a produção, a circulação, a apropriação e a reprodução de conhecimentos teóricos e práticos e estão presentes em todas as áreas do conhecimento (...)

Para todos esses, e nos demais setores de vida humana, se desenvolve a certeza e o sentimento de que a informação, sua circulação democrática ou seu domínio está na base da tessitura do contemporâneo (...) assim, de maneira crescente, (...) vão sendo criadas *redes* (radiofônicas, televisivas, computacionais contra a fome...) que ocupam as preocupações cotidianas

dos homens e mulheres de todas as idades, mesmo aqueles aos quais o acesso é impedido, por motivos econômicos, políticos, religiosos, etc. Tudo isto popularizou um termo – *rede* – que está, hoje, no âmago da nova forma de construir o conhecimento.

Outro elemento fundamental apontado no PPP da LEC é a vinculação entre as histórias de vida e a construção do conhecimento a partir da pesquisa e da extensão. Conforme o PPP (2009, p. 12):

Este projeto tem a intenção de contribuir especificamente com o debate acerca da Licenciatura em Educação do Campo, focalizando, em especial, as relações estabelecidas entre as histórias de vida dos assentados da reforma agrária, no envolvimento com as conquistas sociais, com o reconhecimento identitário, a produção e a utilização dos materiais didáticos, como fatores políticos e pedagógicos que viabilizem a formação de sujeitos sociais como educadores numa perspectiva popular, histórica e emancipatória.





No que diz respeito à questão da pesquisa, esta foi pensada como princípio educativo (DEMO, 2006) e como elemento estruturante do currículo. Desta forma, os estudantes agrupados em seus territórios de origem (assentamentos, quilombos e aldeias) desenvolvem o trabalho integrado. Este trabalho integrado parte da pesquisa sobre a história das lutas, das vidas e dos territórios. (Estudo da realidade, FREIRE, 2002) na sua relação com os conteúdos apresentados nas disciplinas.

A dimensão da pesquisa foi concedida intrinsecamente relacionada com a extensão e a docência. Assim, diferentemente dos cursos de graduação usuais, o curso da LEC integra o tripé (docência, pesquisa e extensão) apontado na LDB.

Além disso, este processo de formação foi visto, como requer as novas proposições para a formação de professores, como um processo de auto-formação. (NÓVOA, 1992; SCHÓN, 2000; JOSSO, 2004). Esta proposição parte do princípio da formação do educador como um profissional capaz de refletir sobre as suas próprias práticas, revisitando o seu percurso formativo. A ferramenta de sistematização dessa auto-formação é o caderno reflexivo que acompanha os estudantes desde a primeira etapa.

O curso se baseia em uma lógica de organicidade herdeira dos movimentos sociais. Desta maneira, isto foi materializado, no tempo escola, na organização dos estudantes em equipes e núcleos; no tempo comunidade, por territórios agrupados em

LEGENDAS DE REGIÃO DE ORIGEM

- Divisão Político-Administrativa
- Nordeste Fluminense
- Norte Fluminense
- Serrana
- Baixada Litorânea
- Metropolitana
- Centro-Sul Fluminense
- Médio Paraíba
- Baía da Ilha Grande

Regional Sul

- Marcos Vinícios - Quil. Santa Rita do Braci
- Angra dos Reis
- Mareta - Praia do Sono
- Paraty
- Angelica - Quil. Santa Rita do Braci
- Angra dos Reis
- Fabiana - Quil. Santa Rita do Braci
- Angra dos Reis
- Luciana - Quil. Santa Rita do Braci
- Angra dos Reis
- Algemiro - Aldéia Sapukai
- Angra dos Reis
- Leandro - Aldéia Sapukai
- Angra dos Reis

Regional Médio Paraíba

- Maria Aparecida Dias - Acamp. Irmã Dorothy
- Quatis
- Edson - Acamp. Irmã Dorothy
- Quatis
- Nadiele - Acamp. Irmã Dorothy
- Volta Redonda
- Maria Aparecida dos Santos
- Parque Maíra - Pinheiral
- Daniel - Assent. Munirão da Paz
- Pinheiral
- Sidnei - Assent. Roseli Nunes
- Pirai

Regional Norte

- Sávio - Assent. Zumbi dos Palmares
- São Francisco de Itabapana
- Alan - Assent. Zumbi dos Palmares
- São Francisco de Itabapana
- Rutineia - Assent. Zumbi dos Palmares
- Campos
- José - Assent. Zumbi dos Palmares
- Campos
- Maria Luciana - Assent. Paulo Freire
- Quissamã
- Tiago - Assent. Celso Daniel
- Macac
- Marcela - Assent. Celso Daniel
- Macac
- Marilúcia - Assent. Celso Daniel
- Macac
- Eliane - Assent. Presidente Lula
- Rio das Ostras
- Gibeline - Assent. Presidente Lula
- Rio das Ostras
- Alessandra - Assent. Presidente Lula
- Rio das Ostras
- Márcia - Assent. Presidente Lula
- Rio das Ostras

Outros Estados

- Lohan - Itapeva - SP
- Milton - Vale do Ribeira - SP
- Alberto - ES
- Gabriela - Assent. Pedra Lisa
- São Paulo

Regional Metropolitana

- Vânia - Acamp. Marli Pereira da Silva
- Paracambi
- Gabriela - Assent. Pedra Lisa
- Japrer
- Deborah - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Suellen - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Regiane - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Sônia - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Michelle - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Jonathan - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Douglas - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Marinete - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu
- Maria Betânia - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu

Regional Centro-Sul Fluminense

- Érica - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baía da Ilha Grande

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Serrana

- Marcelo - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baixada Litorânea

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Metropolitana

- Vânia - Acamp. Marli Pereira da Silva
- Paracambi
- Gabriela - Assent. Pedra Lisa
- Japrer
- Deborah - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Suellen - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Regiane - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Sônia - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Michelle - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Jonathan - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Douglas - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Marinete - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu
- Maria Betânia - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu

Regional Centro-Sul Fluminense

- Érica - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baía da Ilha Grande

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Serrana

- Marcelo - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baixada Litorânea

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Metropolitana

- Vânia - Acamp. Marli Pereira da Silva
- Paracambi
- Gabriela - Assent. Pedra Lisa
- Japrer
- Deborah - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Suellen - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Regiane - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Sônia - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Michelle - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Jonathan - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Douglas - Assent. São Bernardino
- Nova Iguaçu
- Marinete - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu
- Maria Betânia - Assent. Marapicun
- Nova Iguaçu

Regional Centro-Sul Fluminense

- Érica - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baía da Ilha Grande

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Serrana

- Marcelo - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Josiane - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Tamires - Assent. Terra Prometida
- Nova Iguaçu
- Roberto - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Cida Barbosa - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro
- Angela - Ocupação Quil. das Guerreiras
- Centro do Rio de Janeiro

Regional Baixada Litorânea

- Anna - Coop. Piabetá
- Mage
- Sandra - Coop. Piabetá
- Mage
- Daiane - Coop. Piabetá
- Mage
- Maria Leonor - Coop. Piabetá
- Mage
- Carlos Valentim - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias
- Antônia Abrão - Sindicato Xerém
- Duque de Caxias

Regional Metropolitana

- Vânia - Acamp. Marli Pereira da Silva
- Paracambi
- Gabriela - Assent. Pedra Lisa
- Japrer
- Deborah - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu
- Suellen - Assent. Campo Alegre
- Nova Iguaçu</

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

conhecimentos da comunidade e realizar atividades de extensão na localidade. Desta forma, a Alternância integra tempos e espaços com conteúdos diversos.



A Mística é um elemento trazido pelas experiências dos movimentos sociais que busca fazer uma formação cultural dos sujeitos educandos através do reconhecimento da memória das lutas e afirmação do seu pertencimento de classe. Podemos exemplificar este ponto lembrando as Jornadas Socialistas que trabalham com os sentimentos e envolvem os sujeitos na ressignificação de suas lutas.



Devido à complexidade deste currículo, as oficinas se constituem em espaços abertos conforme as necessidades emergentes, dotando o percurso formativo com grande flexibilidade.

Após as quatro etapas do curso a partir do seu início em setembro de 2010, verificamos que esta experiência resultou em um trabalho em rede, correlacionado e interdependente com os elementos integrantes do currículo formal e oculto permitindo,



desta maneira, maior percepção para entender a complexidade do processo reflexivo dos educandos e dos educadores.

No entanto, precisamos ressaltar as contradições inerentes a um curso pontual elaborado a partir de edital financiado pelo PRONERA que busca apenas atender um número específico de sujeitos do campo e que não se constitui como uma política educacional de oferta universal e regular. Um dos aspectos necessário de ser ressaltado é o fato dos professores que dão aula no curso serem voluntários e de diferentes departamentos. Além disso, destacamos que a carga horária das aulas dadas pelos professores nos cursos do PRONERA não é contada, em grande parte das experiências, nos seus departamentos.

Com isso, no caso da LEC, ocorreu uma grande descontinuidade na oferta dos componentes curriculares. Analisando a proposta da grade pensada inicialmente no PPP, vemos que na sua implementação houve na área de habilitação em Agroecologia e Segurança Alimentar uma sub-oferta das disciplinas necessárias a área. Este fato provocou uma insatisfação dos educandos em relação a sua formação, pois não se reconheciam na vivência do currículo. Surgiu, então, a proposta do projeto de vivência formulada pelos educandos em Agroecologia e Segurança Alimentar, no tempo comunidade 3, para suprir as demandas desta formação. Lemos no projeto da vivência que:

Partindo desse pressuposto, propomos neste projeto a construção de condições para a consolidação de uma produção de alimentos saudáveis, tendo como referência principal a família assentada, ou seja, a agricultura familiar. Acreditamos que, na nossa condição de educandos da LEC/UFRRJ podemos nos tornar agentes da história:

- melhorando a diversidade das atividades rurais e ambientais;
- promovendo ações que visem à produção e a conscientização ambiental;
- exercitando a cidadania, para a saúde e alimentação, tendo o SAF (Sistema AgroFlorestal) como alternativa de geração de renda e trabalho para as famílias assentadas;
- fortalecendo a agricultura familiar e a Agroecologia através da valorização das culturas tradicionais locais.



Este projeto surgiu pela ausência de oferta de trabalho de campo com a Agroecologia nos Tempos Escolas que tratasse das questões socioculturais pertinentes aos sujeitos da agricultura familiar. Somado a não disponibilização de componentes curriculares na etapa 3, houve um protagonismo dos educandos na formação da habilitação, inaugurando, assim, um Tempo Comunidade Integrado articulando Prática-Teoria-Prática e as duas habilitações.

Outro aspecto a ser enfatizado, é o fato dos sujeitos que elaboraram o PPP não permanecerem no processo de implementação e acompanhamento do curso. Como a LEC foi criada a partir do diálogo da universidade com os movimentos sociais, sindicais e representantes dos povos tradicionais do campo, os sujeitos que estavam representando os seus movimentos, nos meses da elaboração do PPP, não se fizeram presentes no processo devido às outras atribuições dentro dos seus espaços organizativos, com exceção do MST.

Enfatizamos também as contradições na vivência da Alternância. O primeiro ponto deste fato está na ausência de professores para acompanhar os territórios no momento de Tempo Comunidade. Outro aspecto diz respeito à articulação das atividades envolvidas no Tempo Escola com o Tempo Comunidade e o Tempo Escola seguinte. Nas etapas iniciais, o trabalho integrado cumpria com o objetivo de socializar as atividades realizadas na comunidade. Contudo, somaram-se aos relatos dos trabalhos integrados os projetos de extensão. Ou seja, uma dimensão importante da Alternância a socialização dos conhecimentos articulados nestes períodos.

A falência dos laboratórios faz parte também das contradições encontradas no curso. Os laboratórios eram instancias articuladoras da interdisciplinaridade. No momento da construção do curso em 2010 com os parceiros, houve uma recusa da proposta dos laboratórios em prol de uma grade disciplinarizada. As únicas ferramentas restantes da discussão da interdisciplinaridade foram o Trabalho Integrado e o Laboratório de Mídias.



Por último, a constituição da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica (Resolução n^o 4 de julho de 2010 CNE/CEB) e sua produção como política pública a partir do PRONACAMPO (governo Dilma, março de 2012), coloca a Educação do Campo como uma moeda de troca com a desaceleração da reforma agrária no país como política compensatória.

4 - Considerações finais

Fazendo um balanço dos pontos positivos, com a entrada na universidade dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo, muitas transformações ocorrem. Estas transformações incluem: o ingresso dos sujeitos do campo em uma instituição universitária trazendo os conteúdos das suas lutas e de suas histórias de vida; contribuem para uma ressignificação do currículo no ensino superior; a ocupação física e simbólica dos espaços da universidade; a elaboração/criação de currículos para a Educação do Campo no âmbito do Ensino Básico; a exemplificação de que a articulação entre docência, pesquisa e extensão é possível no ensino superior, conforme indica a LDB; contribuição nas áreas de reforma agrária através das ações de extensão e estágio; o diálogo entre os movimentos sociais valorizando a diversidade cultural; e a vivência da Alternância dentro da universidade.

Nos aspectos das contradições, podemos destacar: a troca da oferta da Educação do Campo na desaceleração da reforma agrária; na oferta de cursos pontuais para os povos do campo em troca de uma política universal; e na crise do diálogo entre os movimentos sociais e a universidade.

Referenciais Bibliográficos

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org) (2002.) **O sentido da escola**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: DP&A.

BOURDIEU, Pierre (1996). **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 de abr. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org) (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

CAMPOS, Marília; DE PAULA, Alexandro; TEIXEIRA, Lia Maria (2011). **DIMENSOES MULTIPLAS DA FORMACAO DE EDUCADORES DO CAMPO – PERCURSOS DA CONSTRUCAO DA LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**. Comunicação apresentada no Encontro sobre Educação no Campo, UFPB.

CAMPOS, Marília; LOBO, Roberta (2012). **Educação do Campo: que contribuições tem produzido para a formação de Professores?** Artigo apresentado para a revista Teias, UERJ.

DEMO, Pedro (2006). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed., São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2002). **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMONET, Jean-Claude (2007). **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

JOSSO, Marie-Christine (2004). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez.

MESZAROS, Istvan (2005). **A educação para além do Capital**. 2ª ed, São Paulo: Boitempo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208&Itemid=86. Acesso em: 13 de mai. 2012.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org) (2008). **Indagações sobre currículo – currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

NÓVOA, Antônio (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote.

PASSADOR, C. S (2000). “Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná”. Em **Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania**. Marta Ferreira Santos Farah e Hélio Batista Barboza (orgs.). São Paulo: Editora FGV.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2009). **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Rio de Janeiro: UFRRJ.

SCHÖN, D.A (2000). **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, Lourdes Helena da. **Os significados da docência na formação em alternância – a perspectiva dos profissionais das escolas família agrícola**. Disponível em: <http://www.red-ler.org/significados-docencia-educacion-alternancia.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2002). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2006). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3ª ed, Belo Horizonte: Autentica.

ⁱ Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: comunicação.maria@gmail.com.

ⁱⁱ Graduando do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: tecesaragroecologi@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208&Itemid=86. Acesso em: 13 de mai. 2012.

^{iv} PNERA – Pesquisa Nacional de Edu na Reforma Agrária: INEP/MEC e INCRA/MDA – dados coletados em fins de 2004 em 1651 municípios e 5595 assentamentos rurais de todo o país. Coleta junto a três públicos distintos: responsáveis pelas escolas situadas nos assentamentos ou em seu entorno imediato; dirigentes de associações de produtores rurais dos assentamentos; e famílias assentadas. Foram identificadas e caracterizadas 8679 escolas, e entrevistada uma amostra representativa das 524.868 famílias (Sampaio e Molina, 2005). Dados processados pela Faculdade de Economia e de Administração –



USP. População total de assentados (2004): 2 milhões e 500 mil – 38,4 % crianças e jovens até 14; 61,6% jovens e adultos.

^v São quatro as áreas do conhecimento referenciado pelas autoras: Linguagem(expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Arte e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

