

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**ESTUDO DA DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ABORDAGENS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UMA
LICENCIATURA DA UFRRJ**

ALYNE FONSECA BESSA

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ESTUDO DA DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ABORDAGENS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UMA
LICENCIATURA DA UFRRJ**

ALYNE FONSECA BESSA

Sob a Orientação do Professor
Luiz Fernandes de Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B557e Bessa, Alyne Fonseca, 1990-
Estudo da decolonialidade na Educação do Campo:
abordagens da temática étnico-racial em uma
licenciatura da UFRRJ / Alyne Fonseca Bessa. -
Seropédica ; Nova Iguaçu, 2020.
309 f.

Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira .
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Educação do Campo . 2. Relações étnico-raciais.
3. Decolonialidade. I. Oliveira , Luiz Fernandes de,
1984-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ALYNE FONSECA BESSA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 19/03/2020.

Luiz Fernandes de Oliveira. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Aloisio Jorge de Jesus Monteiro. Dr. UFRRJ

Marília Lopes de Campos. Dra. UFRRJ

Maria Sueli Rodrigues de Sousa. Dra. UFPI

Silvio Cezar de Souza Lima. Dr. UFF

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao esforço de tantas e tantos que passaram pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo aos quais contribuíram para a realização deste trabalho, alunos do curso da LEC/UFRRJ.

Sujeitos com quem aprendi novas formas de ver, de sentir, de fazer e de esperar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pelas oportunidades que me trouxeram até aqui e por todos que conheci pelo caminho, desde que cheguei na UFRRJ ainda na graduação, até o presente momento, quando encerro mais um ciclo de aprendizado e vivência.

Agradeço a toda ajuda de Deus e dos meus avós, que sempre foram meus alicerces.

Agradeço ao Vinícius que sempre me provocou a buscar o melhor de mim.

Agradeço aos meus orientadores neste curso.

Ao Valter Filé que me mostrou que podemos ter tanto das palavras, quanto conseguimos tirar de nós mesmos. Alguém que continua me ensinando novas coisas em cada nova escrita, ou leitura.

Ao Luiz Fernandes, quem eu tenho muita admiração como militante e professor. Alguém que era minha motivação pela devoção a seu trabalho e pelo compromisso com aquilo que acredita.

E por fim, agradeço aos alunos e professores da LEC/UFRRJ pela oportunidade e pela troca, sem os quais este trabalho não seria possível. Pessoas que me inspiram e quais tenho profundo respeito e carinho.

RESUMO

BESSA, Alyne Fonseca. **Estudo da decolonialidade na educação do campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ**. 2020. 309 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Busquei no estudo compreender como se dá a construção de abordagens étnico-raciais no curso de Licenciatura Educação do Campo da UFRRJ e quais são as referências utilizadas, com o que estão comprometidas. Foi discutido o pressuposto que a universidade, por meio dos cursos ofertados, o conhecimento ensinado, as produções acadêmicas, as burocracias, práticas e relações que envolvem este universo, reproduzem sistematicamente as concepções de uma lógica hegemônica de subalternização racionalizada moderna ocidental. E que a proposta da Educação do Campo pode contribuir para apontar caminhos alternativos viáveis a esta realidade que se faz violenta e excludente, universalista, disciplinadora e subalternizadora. Desta forma, proponho uma análise a partir da pesquisa de documentos de meu estudo de caso e do acompanhamento de aulas e de reuniões dos Grupos Temáticos das relações étnico-raciais, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. A importância deste estudo se faz sob a influência que os pesquisadores da Educação do Campo desempenham, e que podem, ou não, reconfigurar a maneira como a educação é percebida e oferecida para determinados grupos. Da mesma forma, é necessário também refletir sobre o lugar ocupado pelas comunidades tradicionais, lugar de origem de parte dos discentes do curso, em um mundo globalizado, pluricultural e multiétnico, marcado pelas heranças coloniais que as subalternizam; e na produção de projetos de resistência debruçados sobre Movimentos e lutas. O esforço de discutir propostas epistemológicas contra-hegemônicas, que fazem crítica aos efeitos da modernidade ocidental, aproximam este estudo de intelectuais decoloniais que compreendem a Colonialidade como constitutiva da modernidade (em estrutura e imaginário) e que propõem a produção de um conhecimento crítico de resistência a partir dos subalternizados.

Palavras-chave: Educação do Campo, relações étnico-raciais, decolonialidade.

ABSTRACT

BESSA, Alyne Fonseca. **Study of decoloniality in rural education: approaches to the ethnic-racial theme in a degree from UFRRJ**. 2020. 309p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/ Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

I sought in the study to understand how the construction of ethnic-racial approaches occurs in the UFRRJ Degree Course in Education and what are the references used, with which they are committed. It was discussed the assumption that the university, through the courses offered, the knowledge taught, the academic productions, the bureaucracies, practices and relationships that involve this universe, systematically reproduce the conceptions of a hegemonic logic of modernized rationalized subalternization. And that the proposal of Rural Education can contribute to pointing out viable alternative paths to this reality that is becoming violent and excluding, universalist, disciplinary and subordinate. In this way, I propose an analysis based on the research of documents from my case study and the follow-up of classes and meetings of the Thematic Groups on ethnic-racial relations, of the UFRRJ Course in Education in the Field. The importance of this study is made under the influence that Field Education researchers play, and that may or may not reconfigure the way education is perceived and offered to certain groups. Likewise, it is also necessary to reflect on the place occupied by traditional communities in a globalized, multicultural and multiethnic world marked by the colonial legacies that subalternize them; and in the production of resistance projects on Movements and struggles. The effort to discuss counter-hegemonic epistemological proposals, which criticize the effects of Western modernity, bring this study closer to decolonial intellectuals who understand Colonialidade as constitutive of modernity (in structure and imaginary) and who propose the production of a critical knowledge of resistance from the subalternates.

Keywords: Field education, ethnic-racial relations, decoloniality.

RESUMEN

BESSA, Alyne Fonseca. **Studio de la decolonialidad en la educación del campo: enfoques del tema étnico-racial en una graduación de la UFFRJ**. 2020. 309 p. Tesis (Doctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educacion/Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2020.

En el estudio busqué comprender cómo se lleva a cabo la construcción de enfoques étnico-raciales en el Curso de Licenciatura en Educación de la UFFRJ y cuáles son las referencias utilizadas, con las cuales están comprometidos. Se discutió el supuesto de que la universidad, a través de los cursos ofrecidos, los conocimientos impartidos, las producciones académicas, las burocracias, las prácticas y las relaciones que involucran a este universo, reproducen sistemáticamente las concepciones de una lógica hegemónica de subalternización racionalizada modernizada. Y que la propuesta de la educación rural puede contribuir a señalar caminos alternativos viables a esta realidad que se está volviendo violenta y excluyente, universalista, disciplinaria y subordinada. De esta manera, propongo un análisis basado en la investigación de documentos de mi estudio de caso y el seguimiento de las clases y reuniones de los Grupos temáticos sobre relaciones étnico-raciales, del Curso UFFRJ en Educación en el campo. La importancia de este estudio se hace bajo la influencia que los investigadores de la Educación del Campo desempeñan, y que pueden, o no, reconfigurar la manera como la educación es percibida y ofrecida para determinados grupos. De la misma forma, es necesario también reflexionar sobre el lugar ocupado por las comunidades tradicionales en un mundo globalizado, pluricultural y multiétnico, marcado por las herencias coloniales que las subalternizan; y en la producción de proyectos de resistencia inclinados sobre Movimientos y luchas. El esfuerzo de discutir propuestas epistemológicas contrahegemónicas, que hacen criterio a los efectos de la modernidad occidental, acercan este estudio de intelectuales decolonios que comprenden la Colonialidad como constitutiva de la modernidad (en estructura e imaginario) y que proponen la producción de un conocimiento crítico de resistencia a partir de los subalternizados.

Palabras clave: Educación del Campo, relaciones étnico-raciales, descolonialidad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Procedimentos realizados.....	34-35
Tabela 2 - População Indígena nos municípios brasileiros de 2010.....	67
Tabela 3 – Organizações que demandaram cursos do PRONERA por município.....	108
Tabela 4 - Organizações que demandaram cursos do PRONERA.....	109
Tabela 5 - Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998 - 2011).....	111
Tabela 6 - Cursos do PRONERA por nível (1998 - 2011).....	111
Tabela 7 - Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por nível (1988 - 2011).....	112
Tabela 8 - Educandos concluintes/matrículas de cursos do PRONERA por nível (1988 - 2011).....	112
Tabela 9 - Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por superintendência do INCRA e nível.....	112
Tabela 10 - (continuação tabela 9).....	113
Tabela 11 - Participação dos alunos inscritos/ matrículas em cursos do PRONERA por território de origem.....	113
Tabela 12 - Territórios de origem dos alunos inscritos/matrículas em cursos do PRONERA.....	114
Tabela 13 - Busca Teses e Dissertações CAPES.....	116
Tabela 14 - Filtros de pesquisa plataforma CAPES.....	117
Tabela 15 - Busca plataforma Scielo.....	117
Tabela 16 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "antirracista".....	119
Tabela 17 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra-chave "antirracista".....	120-121
Tabela 18 - Busca Google Acadêmico – palavra-chave "relações étnico-raciais".....	122
Tabela 19 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra-chave "relações étnico-raciais".....	122-124
Tabela 20 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "étnico-racial".....	125
Tabela 21 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra-chave étnico-racial.....	125
Tabela 22 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "afrodescendente".....	126
Tabela 23 - Resultados Google Acadêmico - palavra-chave "afrodescendente".....	126
Tabela 24 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "indígena".....	126
Tabela 25 - Resultados Google Acadêmico - palavra-chave "indígena".....	127-130

Tabela 26 - Conteúdo geral dos resultados do levantamento bibliográfico e grupos temáticos.....	131-135
Tabela 27 - Temáticas de Produções e Estudos das Relações Raciais na LEC/UFRRJ.....	144
Tabela 28 - Perfil dos alunos da LECU/UFRRJ.....	153
Tabela 29 - Estados e Municípios dos alunos da LEC/UFRRJ	154
Tabela 30 - Motivações para a entrada no curso	155
Tabela 31 - Opinião dos alunos sobre oferta de espaço de discussão das relações raciais no curso	158
Tabela 32 - Perguntas e respostas do questionário	159 - 161
Tabela 33 - Disciplinas das relações raciais, objetivos e conteúdos.....	162 - 163
Tabela 34 - Sugestões de abordagem temática dos alunos.....	165

LISTA DE SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIEP** – Centros Integrados de Educação Pública
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DECAMPD** – Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade.
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
- ETNOPET** – Grupo PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada
- FAPERJ** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- GPMC** - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas
- G. T.** – Grupo Temático
- IFFARROUPILHA** – Instituto Federal Farroupilha
- IFPA** – Instituto Federal Pará
- IF SUL DE MINAS** – Instituto Federal Sul de Minas Gerais
- ISEPAM** - Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert
- LEC** – Licenciatura da Educação do Campo
- MC** -Modernidade/Colonialidade
- MEC** – Ministério da Educação
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NAPP** - Núcleo de Análises de Práticas Políticas e Políticas Públicas
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PEA** – Programa Escola Ativa
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo
- SECAD** - Sistema de Educação Continuada a Distância
- TC** – Tempo Comunidade
- TE** – Tempo Escola
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UERR** – Universidade Estadual de Roraima
- UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal de Grande Dourados
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia
URCA - Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
MINHA INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA	19
PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA ACADÊMICA E SOCIAL	23
O CAMINHO PERCORRIDO.....	33
PROCEDIMENTOS REALIZADOS	34
ESTRUTURA DA TESE	35
1 - ESTUDOS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.	36
1.1 COLONIALIDADE E MODERNIDADE – IDENTIDADES SOCIAIS E HISTÓRICAS DA MODERNIDADE.	36
1.2 A COLONIALIDADE E A CONTEMPORANEIDADE - A POPULAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO SUBJETIVIDADES E MINORIA.....	52
2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR, UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL.....	63
2.1 SOB O LIMAR DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE FRONTEIRA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO AO ENCONTRO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL.	84
3 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	104
3.1 A EXPRESSÃO POR TRÁS DA PRODUÇÃO	108
3.2 LEVANTAMENTO PARCIAL DAS PRODUÇÕES DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL.....	115
4 - O ESTUDO DE CASO: A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ.....	137
4.1 O ESTUDO DE CASO	137
4.2 ENSAIOS DO CAMPO	139
4.3 A PLURALIDADE E A DIVERSIDADE EM NÚMEROS	151
5 - BIBLIOGRAFIA.....	174
6 - ANEXOS.....	181

INTRODUÇÃO

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna,
Caeté Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização (...).
(Gilvan Santos, 2006)*

A modalidade da Educação do Campo se originou da necessidade de ampliar o acesso ao sistema educacional de ensino público, assim como da permanência e da qualidade do ensino nas escolas do Campo. Enquanto políticas, a Educação do Campo está fundamentada na demanda de propostas específicas a determinados grupos sociais subalternizados, que em sua resistência, tentam ressignificar a educação no contexto brasileiro. Neste contexto de luta, as estratégias de ensino e propostas pedagógicas formuladas para a Educação do Campo, priorizam uma formação de sujeitos autônomos e protagonistas, a fim de contribuir para a defesa dos modos de vida e bem viver individual e coletivo dos sujeitos do campo.

O esforço de pensar a formação educacional dos sujeitos do campo, como uma formação inerente às suas realidades e especificidades, significa compreender e articular às estratégias de ensino e propostas pedagógicas, à consideração de elementos particulares ao alunado em cada caso, produzidos e compartilhados nos coletivos e reproduzidos por seus sujeitos. A fim de preservar pela permanência da vida no campo, na sistematização de uma modalidade de ensino representativa que dê conta da diversidade e da pluralidade dos povos do campo. Contribuindo assim para a compreensão crítica de suas realidades e a participação efetiva dos sujeitos do campo enquanto cidadãos, voltado para o desenvolvimento de projetos coletivos, na busca por condições sociais mais igualitárias.

Quando evocado o debate sobre a especificidade de uma modalidade de ensino como a Educação do Campo, fica subentendido que esta é uma política diferenciada para grupos sociais

determinados de nossa sociedade. Grupos sociais que foram em algum momento chamados de “povos tradicionais”, ou povos do campo. Se presumirmos que dentre estas populações há grupos plurais e diversificados em origens, costumes, territórios, crenças e etnias, podemos nos perguntar pelo que se distingue suposta particularidade? É desta forma que a questão étnico-racial atravessa a temática da Educação do Campo. Ela aparece inerente à realidade das populações camponesas cotidianamente em função do racismo que hoje se faz estrutural e que concebe historicamente nossa sociedade. Sobre esta particularidade se destacam os sujeitos não-brancos subalternizados e invisibilizados por uma lógica excludente que os diferiu enquanto povos étnicos, e que historicamente e sistematicamente os marginalizou em função de uma sociedade branca eurocêntrica que se considera universalista, produzindo a formação de uma nacionalidade eurocentrada e a desigualdade social pelas diferenças.

Neste sentido, o racismo em relação aos “povos tradicionais” traz também a conformação de elementos de distinção enquanto “povos de origem”, enquanto aqueles relacionados ao passado. Passado este não relacionado à ancestralidade, mas ao primitivo, atrasado, aquele que não acompanhou, que ficou para trás. Este pensamento está diretamente ligado a inferiorização inventada e a invisibilização de indivíduos sequestrados e escravizados, tidos como primitivos, para justificar a “empreitada” do Brasil colônia. No entanto, esta lógica não foi totalmente superada e na Contemporaneidade se complexifica muito em função da Globalização, passando a operar sob novos indicadores.

Para além disso, não podemos esquecer do lugar do campo, do rural, neste contexto como espaço onde estas populações vivem e habitam e de onde tiram seus sustentos, estabelecido desde o Brasil colônia como um espaço de exploração, de extração e não como espaço onde a vida acontece e se desenvolve. Um lugar de onde se extrai, retira, toma e arranca. E que neste sentido, se opõe em relação ao desenvolvimento sustentado do meio urbano. Não é coincidência, que este lugar de abandono é o mesmo sítio onde se refugiaram e se estabeleceram muitos daqueles oprimidos por um sistema escravocrata e racista colonial, mas onde também, com o passar do tempo, se produziu a figura “do caipira”, do “Jeca Tatu”, o caboclo pobre, magro, ignorante, preguiçoso, descalço que vive no mato. O que novamente nos mostra a lógica de inferioridade relacionada à questão étnica e justificada enquanto atraso e ausência. Aquele que não é, aquele que não tem, aquele que não faz.

E apesar dos avanços conquistados no debate rural/urbano, ainda hoje a realidade rural é acometida por uma lógica de subjugação, que se estende às populações camponesas e suas práticas, ainda marginalizadas neste sentido. Ainda hoje há muita resistência em reconhecer outras possibilidades de conformação de mundo e de bem viver. E então produzimos a

manutenção da marginalização destes grupos sociais que não se enquadram dentro do padrão forjado pelo capitalismo moderno ocidental euro-urbanocêntrico.

Desta forma, pensar a Educação do Campo, enquanto uma modalidade de ensino voltada para as especificidades das populações camponesas, exige compreendê-las em sua resistência e luta também enquanto populações racializadas que estão implicadas etnicamente em nossa sociedade. É necessário refletir sobre o lugar do étnico, ocupado pelas comunidades tradicionais em um mundo globalizado, pluricultural e multiétnico, marcado pelas heranças coloniais que as subalternizam; e na produção de projetos de resistência debruçados sobre Movimentos e lutas.

A Educação do Campo como uma proposta que nasce de dentro do Movimento Social está carregada das ideias e do protagonismo de grupos sociais que estão também pensando e lutando por concepções e realidades “outras” de mundo, de vivência, de trabalho, de possibilidades. Ao mesmo tempo, ela enquanto uma modalidade de ensino oferecida pelo sistema nacional de educação representa mais um passo em direção ao reconhecimento destes grupos sociais específicos, como também abre o precedente para pensarmos outras formas de fazer e de ser, outras formas de nos colocarmos no mundo e de atuarmos nele.

Neste contexto, entendendo a apropriação e a produção do conhecimento como um instrumento de luta para a garantia de direitos e para o reconhecimento das diferenças e considerando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como um espaço social, político e epistêmico de potencial transformador na emancipação de grupos específicos da sociedade; compreendo necessário o estudo sobre como se propõe a formação dos educandos e com o que está comprometida. Considerado ainda, a história de resistência e luta destes sujeitos e o engajamento com os Movimentos Sociais e entendendo esta formação enquanto uma dinâmica que é construída desde o projeto político pedagógico, à escolha de um texto ou, à abordagem da aula dada.

Proponho então, nesta pesquisa uma análise sobre o estudo da temática étnico-racial, em cursos de formação de professores da Educação do Campo do Brasil a fim de compreender como se dá a construção de abordagens étnico-raciais na Educação, a partir desta modalidade. Com o quê estão comprometidas? Isso vai de encontro com o que demandam os Movimentos Sociais e as populações do campo, enquanto resistência? Podemos afirmar seu potencial contra-hegemônico, a partir da formação oferecida?

O objetivo geral desta pesquisa então é fazer uma análise sobre as práticas pedagógicas da licenciatura da Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a partir da pesquisa de campo, que consiste em acompanhamento de aulas, reuniões do colegiado,

seminários e grupos de pesquisa. A fim de encontrar através da análise de dados, os referenciais sobre os quais, os profissionais do campo estão pensando a formação dos educadores do campo, enquanto uma modalidade de ensino que se propõe, ou não, contra-hegemônica.

Por ora, cabe salientar que a partir do ano de 2008 nota-se uma expansão da oferta de cursos em licenciaturas da Educação do Campo no Brasil, o que atualmente significa dizer que chegamos a ter cerca de 42 instituições com cursos de licenciaturas em Educação do Campo. Contudo, sob pressão e desafios da conjuntura política atual, a Educação do Campo é uma modalidade que ainda não se consolidou em termos de garantir um espaço no campo da Educação brasileira, o que resulta em algumas tensões recorrentes. Como por exemplo, a ameaça de fechamento de alguns cursos. Atualmente, podemos contabilizar um total de 37¹ instituições², com ao todo 61 cursos abertos (e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior – Ministério da Educação, 2018).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mais especificamente, é oferecido no campus de Seropédica da mesma universidade, pelo Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, em regime de alternância. Isto é, ao longo de cada semestre, a formação do estudante se dá parte na UFRRJ e parte em seu território. Este curso se iniciou com a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 2009, quando a UFRRJ ganha o financiamento para a abertura de uma turma. E em 2013, o curso é institucionalizado e passa a abrir turmas regulares a cada semestre. Atualmente o curso passa por uma reforma política pedagógica e curricular.

Os objetivos desta pesquisa foram estabelecidos pela observação contínua das práticas cotidianas do universo do curso de licenciatura da Educação do Campo da UFRRJ. E estão embasados sobre a hipótese de que tais práticas oferecem por uma série de elementos, um diferencial estratégico pedagógico e epistemológico que pode servir de referência para expandirmos os debates do campo da Educação, sobretudo no que tange propostas emancipatórias e contra-hegemônicas de ensino, em prol de condições sociais mais igualitárias. Nesse sentido, parto também do pressuposto que a Universidade, enquanto uma instituição formal de ensino, assim como os cursos oferecidos, o conhecimento ensinado, as produções acadêmicas, as burocracias, práticas e relações que envolvem este universo, reproduzem

¹ Em anexo o mapa das Instituições.

² São elas: UNB, FURG, UNEB, UFMA, UFPA, UFPR, UFES, UFRRJ, UFMG, UFBA, UFSM, UFG, UFSC, UFUJM, UFPEL, UFMS, UNIR, IFPA, IF SUL DE MINAS, UNIPAMPA, UNIFESSPA, IFFARROUPILHA, UFRB, UNIFAP, UFPI, UFGD, URCA, UFRR, ISEPAM, UNIOESTE, UFT, UFFS, UFPB, UERR.

sistematicamente as concepções de uma lógica hegemônica de subalternização racionalizada moderna ocidental. E que pensar a implicação da proposta da Educação do Campo enquanto uma referência diferenciada, mas ainda sujeita a este contexto, pode contribuir para a reflexão sobre uma conjuntura emergente que agrega, ou não no interior da Universidade, entendimentos distintos sobre o fazer científico, a produção de conhecimento, a formação profissional e pessoal, ou seja, outras concepções de pensamento que diversificam a experiência da própria formação universitária, e que talvez possam nos apontar caminhos alternativos viáveis a esta realidade que se faz violenta e excludente, universalista, disciplinadora e subalternizadora.

O esforço de discutir propostas epistemológicas contra-hegemônicas, que fazem crítica aos efeitos da modernidade ocidental, aproximam este estudo de intelectuais decoloniais que compreendem a Colonialidade³ como constitutiva da modernidade (em estrutura e imaginário) e que propõem a produção de um conhecimento crítico de resistência a partir dos subalternizados, etnicamente marcados. Nesse sentido, esta pesquisa sugere algumas perguntas que vão de encontro à confluência de pensamentos distintos e distantes, que se colocam sobre a realidade da experiência de se pensar um curso da Educação do Campo em uma instituição formal e tradicional de ensino como a Universidade, ainda sobre o limiar da ideia de Decolonialidade e da proposta de Pedagogia Decolonial enquanto práticas de insurgência.

A Educação do Campo realmente pode nos oferecer elementos para articularmos propostas emancipatórias e contra hegemônicas de educação? Estes elementos caminham paralelo ao que se propõe enquanto práticas e pensamentos decoloniais de resistência? O que as pedagogias da Educação do Campo se aproximam e se distanciam da proposta de Pedagogia Decolonial? Nesse contexto, proponho a leitura dos dados aferidos na pesquisa a partir de um debate sobre a proposta da pedagogia decolonial e os princípios que orientam as principais pedagogias da Educação do Campo, a fim de pensarmos como podemos articular práticas de resistência que contribuam para a expansão e a diversificação deste espaço institucional de formação onde se produzem e legitimam conhecimentos, e ao mesmo tempo legitimam formas de ser, pensar, atuar e viver no mundo.

Dentre os objetivos específicos que orientam esta pesquisa estão: levantamento parcial das produções acadêmicas das relações étnico-raciais e das licenciaturas em Educação do Campo brasileiras, a fim de apreender dados sobre a conjuntura nacional; análise do estudo de

³ Conceito do autor Aníbal Quijano a tratar o padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Considera-se que mesmo com o fim do sistema colonial, as estruturas imaginárias e subjetivas da colonização se mantiveram, sobretudo sobre a questão epistemológica. Este conceito será explorado mais adiante na pág. 35 deste texto.

caso, as propostas do ensino para as relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ; e as possíveis relações entre os princípios que orientam às pedagogias da Educação do Campo e a proposta da pedagogia decolonial, enquanto alternativas viáveis contra-hegemônicas.

A importância deste estudo se faz sob a influência que os pesquisadores da Educação do Campo desempenham, e que podem, ou não, reconfigurar a maneira como a educação é percebida e oferecida para determinados grupos. Neste sentido, produzir uma pesquisa que tenha como foco o ensino em uma licenciatura em Educação do Campo, é contribuir para a reflexão do protagonismo dos nossos pesquisadores estudantes e professores diante da conjuntura política atual, e sobre o potencial que pode desempenhar a educação diferenciada no contexto da Educação brasileira contemporânea, sobretudo no desenvolvimento do debate sobre propostas pedagógicas antirracistas, plurais e emancipatórias. Neste sentido, este trabalho também traz contribuições para os estudos sobre pedagogia decolonial e para o debate sobre o desafio de reconhecer e enfrentar os processos de subalternização da colonialidade, como uma demanda social.

MINHA INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

No do ano de 2009, inicio o meu curso de graduação em Ciências Sociais, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais na UFRRJ. Após um ano de estudos, participo de um processo seletivo interno, concorrendo a algumas vagas para bolsistas em subprojetos do ⁴Núcleo de Análises de Práticas Políticas e Políticas Públicas da UFRRJ (NAPP-UFRRJ). Criado em 2010, o NAPP consiste em uma rede de assessores registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, sediado no Departamento de Letras e Ciências Sociais da UFRRJ.

Após ser selecionada, a minha inserção foi proporcionada por uma bolsa vinculada ao subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência) de “Multiculturalismo, Diversidade e Conflito nas Escolas”, orientado pelo Professor André Videira de Figueiredo e financiado pela CAPES, entre 2010 e 2012. Este subprojeto tinha por objetivos, tanto avaliar a implementação de políticas de educação diferenciada, quanto elaborar materiais e métodos que atendessem às necessidades do Ensino Básico.

⁴ Este tem o intuito de intervir nos processos públicos, de planejamento e implementação de políticas públicas; a partir de experiências de extensão universitária, através de cursos voltados para a comunidade acadêmica e de atividades de capacitação para os diversos atores do Estado e da sociedade civil.

O subprojeto analisou as práticas escolares endereçadas ao Colégio CIEP Brizolão Presidente Benes, do município fluminense de Rio Claro, distrito de Lídice. Entre as motivações relativas ao subprojeto estava criar subsídios para a implementação da Lei N° 10.639/03, que determina a inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos de ensino básico. E através deste, pude não só me aproximar dos objetivos propostos na pesquisa, mas também do tema da Educação diferenciada aqui proposto, e da Escola Municipalizada do Rio Das Pedras, situada nas proximidades da Escola Estadual Presidente Bennes.

Durante os dois anos e meio de atividades no subprojeto, tive a oportunidade de participar de eventos na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, conhecer o corpo docente e discente e a Comunidade Quilombola de Alto da Serra do Mar, cuja escola atendia. E ainda, estar presente no início dos debates em torno dos projetos possíveis de escola no ano de 2011, a partir da articulação da equipe do NAPP-UFRRJ em uma rede de parcerias.

No início de 2012, começamos a pesquisar sobre a Escola Municipal do Rio das Pedras, atuando com bolsas de iniciação científica, financiadas pela Faperj (Edital prioridade Rio). Vinculados ao projeto “O Quilombo vai à Escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro.”, ainda orientada pelo professor André Videira. Este projeto pretendia oferecer subsídios aos esforços da comunidade de pensar novas propostas de ensino para a Escola Municipalizada do Rio das Pedras, agregando elementos como educação ambiental, trabalho tradicional do campo, agroecologia e cultura do campo. E a partir desta vivência, iniciei minha pesquisa de monografia.

A minha pesquisa tinha o objetivo de refletir sobre as práticas educacionais na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, classificada como escola rural. Considerando, que a escola atende majoritariamente a um público quilombola, meu debate sobre as condições para a implementação de políticas e programas para a educação do campo, também contemplou a temática da diversidade étnica diante da possibilidade da educação quilombola.

A abordagem do trabalho ressaltava políticas públicas de afirmação referentes à Educação Quilombola e à Educação do Campo, bem como alguns Programas de aplicabilidade das mesmas, por exemplo, o Programa Escola Ativa (PEA)⁵. Nesse sentido, a pesquisa foi

⁵ De acordo com Antunes e Rocha (2010) este programa foi um derivado do chamado Programa Escuela Nueva (PEN), que fora inicialmente experimentado na Colômbia em 1980, e que já em 1990 apresentou-se como uma proposta internacional de reforma à educação do meio rural. Em 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil em um convênio com o Banco Mundial (BM) pelo Programa Fundescola (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola). Dessa forma, as competências principais do programa se baseavam na formação de professores e na melhoria da infraestrutura escolar, sobretudo focando no rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. De acordo com o Caderno da Escola Ativa – Projeto Base (p. 14), pretendia-se “[...]”

idealizada a partir da Lei nº 10.639/03 e das novas Diretrizes Curriculares Quilombolas, que mudaram consideravelmente o cenário de representação pública quilombola a partir do ano de 2010, bem como a realidade da escola.

Neste sentido, as observações deste cotidiano escolar e as reflexões sobre as temáticas decorrentes, estiveram pautadas na tentativa de entender de que modo o ensino escolar se relacionava com o conhecimento tradicional, sobretudo no que diz respeito às práticas produtivas da comunidade, em um contexto no qual projetos externos de sustentabilidade colocavam em pauta a questão da agroecologia. Por outro lado, a condição de comunidade quilombola colocava o desafio de pensar a proposição da educação do campo em um espaço onde sua proposta estava diretamente ligada à produção de reconhecimento identitário de uma comunidade negra rural. Assim, em minha monografia trabalhei com a interface entre educação, identidade e sustentabilidade, chegando ao fim da minha graduação.

No início do ano de 2013, as discussões sobre escola e ensino em Rio Claro estavam borbulhando, e ao mesmo tempo inicio o meu curso de Mestrado em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ. Neste curso, minha pesquisa de dissertação objetivava analisar de que modos os diversos atores da comunidade escolar (pais, professores e diretoras) vivenciavam a relação entre comunidade e escola, e de que maneira, neste processo, estabeleciam suas disputas em torno de um modelo de escola, bem como, sobre a incorporação de elementos da história e das práticas locais e comunitárias, em uma tensão entre dois modelos distintos de educação diferenciada, a "educação quilombola" e a "educação do campo". Da mesma forma, estudei as mudanças ocorridas no contexto escolar, a partir da aproximação e do diálogo com membros da comunidade quilombola, em meio ao processo de reconhecimento do grupo.

Ainda, em 2014, começo a acompanhar o grupo de pesquisa Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada (PET/Conexões de Saberes). O ETNOPET tinha por objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para povos e comunidades tradicionais. A minha inserção neste grupo de pesquisa permitiu que eu me aproximasse de alunos do curso de Licenciatura da Educação do Campo (LEC) da UFRRJ, que compunham o grupo, e da mesma forma conhecesse mais este curso.

Toda essa minha trajetória de aproximação da temática da Educação Diferenciada, da Educação do Campo e das relações étnico-raciais, me permitiu conhecer uma realidade que até

umentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo [...]"

então não conhecia. E ao me deparar com a possibilidade da vida no campo, com os compromissos que assumem os povos do campo, como coletividade e sustentabilidade, referenciados por uma perspectiva outra de temporalidade e de territorialidade, compreendi como se faz necessário e como é urgente a luta dos Povos do Campo. E então escolhi assumir também este compromisso político e dedicar meu trabalho a esta causa, na qual acredito.

Ao final de 2015, concluo meu Mestrado e em seguida, no primeiro período de 2016, inicio meu Doutorado no curso de Educação, Contextos, Contemporâneos e Demandas Populares, pela UFRRJ. Sendo assim, no início de 2017, entro para o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), sob a orientação do professor Luiz Fernandes de Oliveira.

Este grupo de pesquisa tem por objetivos refletir e articular estudos acadêmicos, iniciativas e demandas de movimentos sociais do Rio de Janeiro, mais especificamente com movimentos docentes e de juventude. Em geral as reflexões teóricas e pedagógicas que impulsionam as atividades e produções do GPMC estão centradas nas reflexões sobre relações étnico-raciais e educação.

Através deste grupo de pesquisas me aproximei dos estudos decoloniais, como uma proposta bastante marcada pelo GPMC. A referência de refletir sobre a realidade latino-americana a partir da experiência dos subalternizados, como um desafio político-epistêmico, a fim de contribuir para a superação da práxis racional de violência moderna/ocidental, encarnou-se nos sujeitos integrantes do GPMC. Em seus dias de resistência e luta enquanto professores do Estado e do Município e alunos universitários da baixada fluminense do Rio de Janeiro; mas também enquanto sujeitos de cor, de raça, de crenças, de conhecimentos e demandas.

Nos encontros mensais com todos os integrantes do GPMC (em média quarenta pessoas), e nos encontros quinzenais com integrantes do grupo que moram na mesma região onde moro, ou em eventos específicos do calendário, nos encontramos para estudar e trocar experiências, ao mesmo tempo em que, nos propomos a refletir constantemente sobre nossas práticas individuais e a agência coletiva do grupo, sempre motivados pela expectativa de construir e propor algo novo, em função de condições sociais mais igualitárias e do reconhecimento da pluralidade e especificidade dos diversos grupos sociais.

Para além disso, a minha inserção no campo de pesquisa, no universo do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, se deu pela tentativa de cumprir a carga horária do estágio supervisionado exigido em meu curso de doutorado, em uma disciplina que fosse ministrada por meu orientador atual. Desta forma, optei pela disciplina “Afrodescendência e

Movimento Negro no Brasil”, do curso de Educação do Campo⁶ da UFRRJ. O objetivo era não apenas cumprir as tarefas propostas pelo estágio, mas também começar acompanhar as disciplinas para conhecer os alunos, suas experiências naquele meio e o que era oferecido pelo curso. Compreendendo, neste sentido, a licenciatura em Educação do Campo, como um espaço de referência de estudo para mim, e já vislumbrando algumas possibilidades de pesquisa.

Nesta disciplina, estavam matriculados alunos que ingressaram no período de 2014-1. E em um debate iniciado na primeira aula foi abordado o conceito de Afrodescendência. Neste contexto, foram discutidas as várias associações que podem ser feitas em torno da “identidade”, tais como de parentesco, de cor, religiosa, etc. E os alunos então foram questionados sobre “o que é ser negro?”. O que os alunos trouxeram para o debate falava sobre seus contextos de realidade e luta familiar, sobre experiência de vida com o racismo, e sobre o conhecimento agregado pela experiência no mundo acadêmico.

E assim, aos poucos pude acompanhar os alunos cotidianamente em aulas de diversas disciplinas, e observar que o caminho de reflexão que propunha muitos dos professores deste curso em específico, para trabalhar os conteúdos, se fazia no encontro e a partir, da experiência de vida de cada aluno. Da mesma forma, para pensar o conceito de Afrodescendência, foi necessário trazer a questão da “identidade Negra” como um pré-critério, mas imbricada na subjetividade e na ressignificação das experiências destes alunos.

Neste momento, além de notar que esta era uma proposta diferenciada de um curso dentro da universidade, me perguntei sobre os porquês disto, sobre como acontecia às dinâmicas de troca de experiência e conhecimentos entre professores e alunos, e em como os conteúdos e as referências eram escolhidas e propostas. Com o que estão comprometidos e o que propõe? Desta maneira, chego à minha pesquisa atual sobre as referências no estudo da temática étnico-racial, apontadas nas disciplinas em licenciaturas da Educação do Campo brasileiras.

PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA ACADÊMICA E SOCIAL

As questões abordadas nesta pesquisa estão presentes no cotidiano da experiência

⁶ A minha aproximação fora facilitada por estar sob a orientação de Doutorado de um dos professores do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do qual faz parte o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desta forma, fui apresentada aos professores e alunos pelo meu orientador, conforme acompanhava aulas, seminários e reuniões do departamento. Devo salientar que alguns dos alunos e professores já me conheciam devido ao fato de ter tido a oportunidade de estar com eles em reuniões de grupos de extensão, seminários, oficinas e aulas. Assim que tive acesso a alguns documentos, como os de fundação do curso, deliberações, programas, calendários e grades, os quais a maioria estava disponibilizada em internet, pude me familiarizar um pouco mais sobre o curso e acompanhar algumas outras disciplinas que eram oferecidas.

universitária atual de alunos de cursos de formação de professores em Educação do Campo do Brasil, sobretudo quando evocado o debate sobre a produção de conhecimento científico no meio acadêmico. Estes sujeitos participam de um contexto social conflituoso de resistência, de disputa política e epistemológica, considerando ainda uma herança histórica de desigualdade social, exclusão e silenciamento presente na América Latina. Contudo, sobre a emergência de teorias contemporâneas que fazem crítica ao pensamento moderno hegemônico eurocêntrico, e entendendo o curso de formação de professores da Educação do Campo, como um curso voltado para atender às demandas dos Movimentos Sociais, que propõem ressignificar a ocupação de espaços de representatividade da produção do conhecimento, vislumbra-se o protagonismo destes alunos e professores em construir traduções próprias do fazer científico e de suas atuações enquanto pesquisadores, sobretudo na demanda da educação para as relações étnico- raciais. Estas foram questões que me provocaram a pensar a formação destes alunos, diante da conjuntura política atual, na qual se vê um retrocesso político na esfera da representação do Estado, perante os direitos de grupos específicos da sociedade brasileira. No entanto, esse campo ainda está aberto para investigação e se faz um desafio presente às expectativas contemporâneas de emancipação epistemológica e social.

Seguindo esta mesma argumentação, esboçarei o eixo central de minha problemática a partir de uma experiência em um “Seminário de Educação e Sociedade” oferecido pelo curso da LEC. Naquele seminário, eu participava como ouvinte, das apresentações de trabalhos produzidos por alunos de todos os períodos. Logo de início, algo que me chamou atenção, foi o fato de todos naquele auditório, alunos, professores, a coordenação do curso, visitantes, estarem se reunindo para prestigiar trabalhos regulares de alunos, que desde o primeiro período de curso, estavam atuando em pesquisas e produzindo material.

Não obstante, os trabalhos produzidos ali, em maioria, tratavam-se de pesquisas feitas sobre, ou na comunidade dos próprios alunos. Incluindo narrativas e discursos destes sujeitos sobre suas experiências cotidianas como camponeses e membros de comunidades tradicionais. Este fato se dava porque o curso da LEC, diferentemente de outros da mesma Universidade, se dá sob a “Pedagogia da Alternância⁷”, que permite que os alunos façam estudos de suas vivências em “Tempo-Comunidade”, para que depois sejam apresentados no “Tempo-Universidade”.

⁷ Esta pedagogia organiza os tempos espaços escolares em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) e “se constitui como princípio e diretriz para a organização dos processos formativos (...) Em termos operacionais, o TE/TC significa que o tempo/espaço regular acontece um período na escola e outro no local de moradia e/ou trabalho dos estudantes.” (MARTINS, MARTINS, ROCHA, 2012, p. 21 e 22).

Estes trabalhos são chamados “Trabalhos integrados” e tem como base o “estudo da realidade” destes alunos. Esta forma de trabalhar chamou minha atenção não só pelo contato dos alunos com a pesquisa desde os primeiros meses de curso, mas por relacionar conhecimento e prática de forma dialógica e interdisciplinar, sobretudo na valorização dos conhecimentos que seriam produzidos sobre a realidade e a vivência destes alunos.

Tive o privilégio de poder participar desse movimento de troca e diálogo entre alunos pesquisadores de todos os períodos e demais participantes, no qual relacionavam saber informal com saber formal; conhecimento experimentado com o conhecimento científico. Este formato de trabalho permitia que os alunos mostrassem a comunidade acadêmico-científica um pouco de suas comunidades locais, saberes e práticas, ou seja, das suas maneiras de ver e fazer as coisas, mas também permitia que o aluno produzisse conhecimento científico sobre esta vivência.

A forma como os alunos encontraram para apresentar suas pesquisas também me chamou atenção, posto que estes misturavam a apresentação de dados quantitativos e relatórios científicos, com a interpretação de poesias de própria autoria e relatos de experiências. Entre textos acadêmicos, relatórios científicos, diários e músicas, eu pude ver como de fato podemos propor este diálogo entre conhecimentos e práticas plurais dentro da universidade.

É interessante pensar, neste contexto, como os instrumentos e abordagens que são utilizadas para apresentar resultados de uma pesquisa podem marcar uma distinção do que é produto de uma construção objetiva e normativa sobre o que se entende por fazer científico, do que é fruto de uma construção subjetiva e cultural sobre uma pretensa emancipação deste mesmo fazer científico. Considerando ainda a junção de uma racionalidade cognitiva instrumental com a racionalidade estético-expressiva. Sobretudo, considerando a apropriação daquele espaço formal, mas também compartilhado pelos alunos plurais.

À exemplo disto, alunos que iniciavam a apresentação de um trabalho “pedindo licença”, que cantaram música, ou declamaram poesia, não apenas para expor os dados apresentados, mas também manifestar a expressão⁸ de suas identidades. Estas são questões que se deve salientar, porque os espaços de debates científicos são geralmente restritos a formulações objetivas, não permitindo outras construções possíveis de enunciação, quando na verdade a percepção que se pode ter, também é de contribuição e riqueza.

⁸ A música, o teatro, a dança, a pintura, poesia, as festas populares – que celebram os momentos de conquista e vitória, contribuem para desenvolver a criatividade e habilidade artística e fortalece nossa identidade histórica e cultural. É através de momentos de arte e beleza que cultivamos novos sentidos para a caminhada e preservamos nossa história. (MST, 2000).

A meu ver, esta experiência metodológica supera as dicotomias discriminatórias da ciência moderna, posto que naquele espaço formal de produção de conhecimento, saber científico e saber popular conversavam em uma mesma preposição. E mais, valorizar a comunidade local, a vivência e as experiências dos próprios alunos pesquisadores, é superar o lugar do cientista e do camponês, o lugar de atuação e de passividade, de quem detém o conhecimento e de quem não detém. É propor a superação da violência moderna/ocidental de silenciamento e subalternização. É produzir algo novo, contemplando as diversidades e particularidades dos grupos sociais, propondo a construção de novas epistemes.

Boaventura explica essa dicotomia, ao afirmar que o pensamento moderno ocidental consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, que dividem a realidade social, de forma que uma distinção fundamenta a outra, produzindo do lado de oposição a “norma” do que ele chama de “linhas abissais”, a irrelevância, a incompreensão e a exclusão. Essas distinções são, portanto, dicotômicas, como exemplo: a ciência e a magia; o conhecimento científico e o saber popular; o moderno e o primitivo. Para o autor, essas distinções estão no cerne da disputa epistemológica contemporânea e “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como “o outro” (SANTOS, 2007, pág. 71).

Em meio à apresentação de trabalhos, uma das professoras se levantou e sugeriu que os alunos reunissem os trabalhos em um livro, e que houvesse uma periodicidade, possibilitando assim que compartilhassem suas pesquisas com outros. Em meio a minha euforia em aprender tanto sobre aquelas histórias, aquelas pesquisas e métodos que para mim eram novos, comecei a pensar que o fato de que uma professora de prestígio expressava reconhecimento sobre aquelas pesquisas, em um espaço onde alunos muitas vezes são subestimados, ignorados e até humilhados diante de uma hierarquia de títulos, segundo minha experiência no meio acadêmico, aquele curso tem um potencial único de contribuição sobre a construção de novas formas de pensar a educação, permitindo a ampliação do diálogo existente entre camponeses, membros de comunidades tradicionais e agentes universitários, possibilitando uma formação voltada para as especificidades de grupos plurais que fosse pensada pelos próprios. Afinal, não é por acaso, que Santos irá afirmar que as distinções marcadas pelo pensamento abissal tiveram como alicerce, instituições tal qual a Universidade. Segundo este,

As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais (...) Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicas. (...) A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas por meio das poderosas bases institucionais — universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e profissões

jurídicas — e das sofisticadas linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência. (SANTOS, 2007, pág. 76).

Apesar de hoje termos bastante produções sobre o conhecimento de povos/comunidades tradicionais e sobre a educação diferenciada, voltada para a especificidade de grupos plurais, sobretudo a Educação do Campo, isto não garante que as relações e os debates possíveis dentro do espaço acadêmico sejam sempre dialógicos e polifônicos. As experiências sociais cabíveis nos espaços de disputa de conhecimento e práticas, como o meio acadêmico, são marcadas por ideologias distintas, sobrepostas por relações de poder, gerando conflitos, espaços de significação e de representação desiguais. Considerando que é colocado em disputa o próprio imaginário social.

Segundo Boaventura, a ciência moderna assumiu uma inserção no mundo social mais profunda do que qualquer outra, uma vez que se propôs transformá-lo para além de explicá-lo. E para isso, também se propôs “ser imune às transformações do mundo” (SANTOS, 2003, p. 18). Isto significaria dizer que esta não poderia abrir mão de seus privilégios fundamentais. Para o autor, a conformação da sociedade com determinado conhecimento está correlacionada ao privilégio epistemológico de determinado grupo social, e este último, ao privilégio social. Na verdade, um sustentaria o outro.

Neste sentido, a especificidade dos povos tradicionais e de camponeses da Educação do Campo, está no não privilégio epistêmico e social. Neste caso, estes são os “outros”, alocados do “outro” lado da linha abissal, segundo a história Moderna. Desta forma, o que se coloca em disputa é o próprio espaço do hegemônico e do universal.

Todavia, também é a partir dos privilégios convergentes epistemológicos e sociais que se confere legitimidade e que se propõe o presente, o passado e o futuro de determinada sociedade. Por isso, as potencialidades do conhecimento, suas contribuições e seus privilégios não estão equitativamente distribuídos na sociedade, posto que é necessário que estes sejam conferidos a quem os detém (SANTOS, 2007).

(...) só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu conhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente a ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro. Isto é verdade qualquer que seja o tipo e o objeto de conhecimento.(...) Por outro lado, o conhecimento em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico

. Quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico de uma dada forma de conhecimento-certamente complexas e, elas próprias, parte do debate-, a verdade é que os dois privilégios tendem a convergir na mesma forma de conhecimento. (SANTOS, 2006, pág. 7).

Para Santos (2006, pág. 7), o conhecimento científico “(...) é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação.”. Dessa forma, a segregação e a exclusão se fazem no veto da colaboração e da protagonização do outro, através do processo de construção epistemológica, mas também no âmbito jurídico, na garantia de direitos. Permitindo que as diferenças sejam sinônimos de desigualdades sociais, na marginalização de todo o espaço público, negando a subjetividade e a atuação de determinados atores subalternizados pela sociedade.

Desta forma, a proposição de se pensar a forma como os alunos e professores do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UFRRJ, estão propondo o diálogo entre o conhecimento científico e suas referências culturais, caminha em paralelo ao que entendo que Santos chama, de pensamento pós-abissal, ao reconhecer que há uma pluralidade de formas de conhecimento para além do conhecimento científico. Considerando assim, que a diversidade epistemológica do mundo é inesgotável, e que nenhuma forma de conhecimento poderia responder a todas as intervenções possíveis no mundo, ou de dar conta de solucionar todos os problemas do mesmo (SANTOS, 2007). Não obstante, segundo o autor,

(...) a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra- hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência ,isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e póscoloniais. (SANTOS, 2007, pág. 87).

É neste sentido, que Santos ainda propõe uma “ecologia de saberes”, ao afirmar que se faz necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam, dando preferência àquelas que garantirem a maior participação possível dos grupos sociais (2007, pág. 90). Posto que a ciência eurocêntrica reforça as relações de colonialismo e impede a construção de conhecimentos científicos voltados para as especificidades locais de grupos plurais, sobretudo desqualificando os conhecimentos populares. E ainda, propondo para além do discurso e das práticas científicas, abrangência sobre as práticas sociais, determinando relações de poder desiguais e exclusão social sobre grupos etnicamente marcados.

Este estudo está debruçado sobre a visão de que um dos grandes ganhos que a Educação do Campo nos traz, é propor na particularidade e na diversidade dos povos latino-americanos, uma proposta de ensino que contemple a pluralidade, a fim de superar a marginalização e a discriminação sócio-cultural. Isto só se faz possível, à medida que compreendemos a formação educacional como um dos eixos de manutenção do que objetivamos por viver bem. E que portanto, deve estar alinhada com os fundamentos, valores e práticas sociais, culturais, políticas

e econômicas de cada grupo social.

Esta concepção está atravessada pelas experiências de resistência e sofrimento de diversos povos a quem foram negados direitos fundamentais, como as suas terras, as suas línguas e os seus conhecimentos. A superação das dicotomias sociais, no entanto, exige o reconhecimento destas histórias de luta e profundas reflexões sobre saberes, práticas e a ocupação dos espaços sociais. As questões que norteiam o debate sobre direitos dos povos do campo hoje, extravasam às cercas dos territórios, os limites dos municípios, os recursos do Estado. É necessário que não façamos apenas discussões seccionadas por grupos de interesse, mas que estas se ampliem, no entendimento que a história de determinado grupo social faz parte e integra-se à história e a um projeto de um Brasil plural e multifacetado.

Considerando o contexto social, teórico e epistemológico, cabe referir ao estudo que foi realizado. Enquanto grupos social e etnicamente marcados, há a necessidade de salientar a preposição da questão étnica sobre o estudo proposto. A questão étnico-racial atravessa diretamente a subalternização da história e dos saberes dos povos latino-americanos quando entendemos os povos do Campo, também enquanto povos que foram profundamente impactados pela relação de dominação que foi estabelecida com o Colonialismo europeu na América Latina, desde o século XVI.

A incursão sobre os indígenas brasileiros, a diáspora Africana, a escravidão, o extermínio, deixaram suas marcas desde a formação do que viria a ser o primeiro esboço da sociedade brasileira. Os nossos camponeses são todos filhos da resistência, nos avanços e nos recuos que foram obrigados a dar. Ainda hoje as dinâmicas societárias do campo correm afetadas pelas heranças do Colonialismo e o debate étnico-racial está entranhado no cotidiano das populações do campo.

As desigualdades sociais a que estão sujeitos estes indivíduos trabalhadores do campo, deve-se também, em grande medida, às desigualdades raciais que se confundem, combinam e ampliam o preconceito de classe. Para além das diversas etnias indígenas, a maior parte da população do campo é negra. No entanto, os conflitos entre etnias no Brasil se agravam e se complexificam com a disputa por poder e por posse de terras, prontamente com o período colonial. Sobre esta perspectiva e nas palavras publicadas de um militante do MST em 27 de novembro de 2017, no website oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Por meio da apropriação latifundiária e da concentração da terra pelos colonizadores através da repressão, tortura e morte, o índio e o negro foram excluídos social e territorialmente, ficando marginalizados sem direito à terra muito menos a condições financeiras dignas. Portanto, a luta pela terra no Brasil tem historicamente um vínculo com a questão racial e gera uma luta de classes.

Aqui a questão da colonização do território aconteceu a partir da questão racial, o sistema de colonização manteve estruturas econômicas, políticas e culturais que foram capazes de perpetuar territorialmente a divisão sócio-racial da população. (SOUZA, 2017).

A desigualdade social que enfrentam estes grupos hoje no Brasil está atrelada a divisão sócio-racial produzida inicialmente à experiência do Brasil Colônia, a considerar para além do sistema escravocrata, o extermínio dos povos nativos e sequestrados, a expropriação da terra e a subalternização de suas culturas, de seus modos de vida e de seus conhecimentos, a fim que fosse garantido a servidão aos propósitos de uma elite colonial.

A vulnerabilidade social a que estão submetidos os sujeitos do campo, muitas vezes sem condições básicas de habitação e permanência no campo, como acesso à terra, saneamento básico, saúde, educação e transporte, bem como a negligência do Estado em aprovar políticas públicas e leis que possam dar conta de suas demandas, ou a discriminação e violência sofrida por estes sujeitos demarcados etnicamente, vítimas do racismo ainda proeminente; ou a não notoriedade e o não reconhecimento destes sujeitos na ocupação de espaços de referência, sejam na produção de conhecimento ou como lideranças, são exemplos de que a dinâmica das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que se estabelecem em nossa sociedade, ainda hoje são acometidas pelas heranças do Colonialismo.

Ao propor um diálogo a partir da Educação do Campo, não poderia abrir mão de alinhar a teoria que irei trabalhar aos princípios que norteiam a prática de luta por autonomia e por reconhecimento das diferenças e especificidades das populações do Campo, em um Brasil contemporâneo. Por isso, entendo que propor uma reflexão neste campo de pesquisa, requer também o compromisso de pensar para além da experiência clássica sobre o que se compreende como legítimo, em práticas e conhecimentos. É necessário então, que se amplie o diálogo a partir de outros referenciais que se aproximem de uma realidade latino-americana, contemporânea e plural, sobretudo negra, indígena e camponesa.

A escolha de trabalhar sobretudo, autores Decoloniais, se faz à medida que entendo o compromisso decolonial de propor reflexões pela referência e a perspectiva de latino-americanos, a partir da experiência de subalternização dos povos, pelo colonialismo europeu, o imperialismo ou a hegemonia estadunidense. Da mesma forma, entendendo que é necessário propor teorias que proponham romper com as dicotomias, que operam em nossa sociedade, subjugando e seccionando os diversos grupos sociais em espaços de representação, ou de marginalização. Reivindicando a ressignificação de categorias, conceitos e teorias que constroem nossas perspectivas e regem nossa maneira de relação no mundo; bem como a ressignificação da representação que fazemos destes sujeitos subalternizados, historicamente

invisibilizados e silenciados.

No campo epistemológico, o Brasil como um país da América Latina vem passando por um processo de disputa teórico-prática pelo espaço das Ciências Humanas e Sociais, no qual são questionadas as concepções eurocêntricas, hegemônicas e universalistas de compreender e atuar no mundo social, cultural, político e econômico. A teoria decolonial surge então já no século XX, como uma experiência latino-americana de articulação de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade (MC), constituído no final dos anos 1990. Este grupo discute então, novas soluções e explicações para o mundo contemporâneo, a partir radicalização do argumento pós-colonial (BALLESTRIN, 2013), na proposição de extrapolar o referencial moderno ocidental. Segundo Ballestrin,

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.” (2013, pág. 1).

Segundo Grosfoguel e Bernardino (2016, pág.17), para além de uma proposta acadêmica que pretende superar a racionalidade moderna europeia e reforçar referenciais de estudos a partir dos subalternizados, sobretudo à experiência latino-americana; este grupo propõe pensar a “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”. Para estes autores, “localizar o início do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” em 1492 tem repercussões significativas para os teóricos da decolonialidade”. Posto que compreendem a Modernidade⁹ enquanto uma invenção ideológica de dominação, construída a partir da invasão do continente americano (Índias Ocidentais), ao final do século XV, bem como o Ocidentalismo teria surgido já no processo de conquista da América (2016, pág. 17). Nesse contexto e sobre esta preposição, a escolha teórica de trabalhar com autores decoloniais se justifica e se faz fundamental para compreendermos os efeitos da colonialidade, sobre a realidade dos povos do campo pela experiência latino-americana e brasileira, mas também para pensar a preposição de sua superação.

⁹ Dussel nos apresenta duas etapas da Modernidade. A primeira marcada pela conquista da América e a segunda marcada pela Revolução Industrial. Para Dussel, “ A centralidade da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de Modernidade: são efeito, e não ponto de partida.” (2005, pág. 61).

Ao mesmo tempo, a teoria decolonial não propõe que se negue a importância ou a contribuição dos pensadores modernos, mas afirma que estes não são capazes de dar conta da complexidade contemporânea e solucionar todas as questões que possam se apresentar. Neste sentido, mais que propor novas teorias, afirmam a importância de pensar a partir de outros referenciais, para além da experiência universalista hegemônica.

Esta pesquisa foi esboçada sobre a hipótese de que os cursos de licenciatura em Educação do Campo tem o potencial de propor experiências de ensino e aprendizado emancipatórias e antirracistas, sobretudo quando orientados por propostas pedagógicas que se alinham aos ideais de resistência das populações do campo, enquanto povos etnicamente marcados e dos Movimentos Sociais, símbolo de frente contra-hegemônica das lutas sociais e políticas. Não obstante, podemos melhor compreender o contexto histórico, social e político em que estão implicados estes sujeitos e também refletir sobre os potenciais dessas orientações pedagógicas, a partir do debate com os estudos decoloniais, sobretudo a partir da preposição da pedagogia decolonial, que para esta pesquisadora, está alinhada aos princípios que orientam a Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Terra e Pedagogia da Alternância, enquanto principais pedagogias da Educação do Campo.

Desta forma, esta autora compreende que o estudo da “decolonialidade” pode nos oferecer os instrumentos necessários para refletir sobre estas relações que se legitimaram no período colonial, bem como suas influências na sociedade contemporânea e proporcionar o fortalecimento de pedagogias de resistência antirracistas. Sobretudo no desenvolvimento do debate sobre Pedagogia Decolonial, a partir do estudo das possíveis aproximações, distanciamentos e particularidades da mesma às pedagogias da Educação do Campo e seus potenciais emancipatórios. Principalmente por serem propostas emergentes, profundamente alinhadas ao diálogo com movimentos sociais; por buscarem um conhecimento próprio em uma lógica de pertencimento contra-hegemônica e por pleitearem o enfrentamento de conhecimentos e práticas opressoras e universalistas.

Neste contexto, esta pesquisa contribui também para atender uma demanda hoje existente no campo da Educação na produção de aportes para a construção de novas propostas educacionais, visando às especificidades da Educação do Campo e voltadas para grupos étnicos. Não obstante, contribui ainda, em oferecer subsídios aos esforços dos pesquisadores discentes da Educação do Campo, na reflexão sobre a elaboração de novas propostas de formação educacional e de ensino; e contribui para a reflexão sobre produção de conhecimento, considerando as experiências cotidianas destes sujeitos, em contraposição a lógica hegemônica

de subalternização destes agentes.

Para, além disso, há pouquíssimos estudos sobre o ensino da temática étnico-racial para a Educação do Campo hoje, mesmo após a homologação da Lei nº 10.639/03, que determina a inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos de ensino básico, em se tratando de um curso de formação de professores. Considerando ainda, que as populações do Campo e das periferias, bem como os alunos do curso da LEC, são cotidianamente afetados pelas questões das relações étnico-raciais, pelo racismo enraizado em nossa sociedade. Entendendo então, que este é um outro espaço a ser conquistado e com potencial de alargamento.

O CAMINHO PERCORRIDO

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico parcial para averiguar sobre as produções acadêmicas produzidas no campo de pesquisa das Licenciaturas em Educação do Campo¹⁰, com foco nas relações étnico-raciais, para o embasamento da pesquisa. E foi constatado que este ainda é um campo pouco explorado no meio acadêmico, com poucos trabalhos focados especificamente para esta temática, e com grande potencial de expansão, sobretudo no que se refere ao estudo da temática sobre as licenciaturas da modalidade.

A fase da pesquisa etnográfica tem como base o acompanhamento contínuo e a observação de reuniões de estudos, de eventos de apresentação de pesquisas e de aulas específicas, a fim de compreender e analisar o contexto social, político e epistemológico, bem como as práticas pedagógicas. Deste modo, participei de aulas do curso de Educação do Campo da UFRRJ, em disciplinas relativas às temáticas étnico-raciais em paralelo ao curso de Doutorado. E pude acompanhar algumas reuniões de conselho de classe, sobre a reformulação do projeto político pedagógico e currículo, bem como seminários e apresentações de trabalho dos alunos, bem como das reuniões dos Grupos Temáticos.

Pude ainda aplicar um questionário¹¹ inicial para cerca de 30% dos alunos do curso, com algumas perguntas que me permitiram ter uma primeira impressão sobre o campo de pesquisa, considerando os conhecimentos dos alunos sobre a temática, as perspectivas sobre as disciplinas ofertadas, a dinâmica do curso, sobre a abertura a esta pesquisa em particular, entre outras coisas. O questionário foi disponibilizado via internet para os alunos e impresso para algumas turmas do curso. Sendo assim, até que eu possa disponibilizar o questionário para todas as

¹⁰ Como já havia sido dito anteriormente, atualmente temos cerca de 37 instituições mantendo 61 cursos em aberto de licenciatura em Educação do Campo pelo Brasil. Segue documento disponibilizado pelo e-MEC em anexo.

¹¹ O questionário em questão está anexado ao final do documento.

turmas, este ainda estará em fase de aplicação. Desta forma, tenho contado com a colaboração de professores que me cederam tempos de suas aulas para a aplicação do questionário, sempre colocado de forma voluntária.

A abordagem da coleta e tratamento dos dados foi qualitativa para descrição e análise dos questionários, de entrevistas semi-estruturadas, de observações e outros a serem estudados.

O objetivo em função do uso de entrevistas semi-estruturadas se fez à medida que se buscou “propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado” (DUARTE, 2004, pág. 216).

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, pág. 215).

A importância das entrevistas semi-estruturadas para este trabalho se fez conforme a necessidade de estabelecer uma relação reflexiva e dialógica com os entrevistados durante o processo de investigação, a fim de possibilitar maior compreensão sobre as demandas, aspirações e tensões dos sujeitos, em relação a produção do conhecimento e sua implicação prática. Foram então, entrevistados três professores que ministram aulas das relações raciais e que orientam os Grupos Temáticos das relações raciais da LEC/UFRRJ, dois professores que são fundadores do curso e cinco alunos dos Grupos Temáticos, que se disponibilizaram para tal.

PROCEDIMENTOS REALIZADOS

Tabela 1 – Procedimentos realizados

PROCEDIMENTOS
Levantamento bibliográfico de produções acadêmicas produzidas no campo de pesquisa das Licenciaturas em Educação do Campo, com foco nas relações étnico-raciais.
Levantamento de ementas de disciplinas, programas curriculares e projetos político pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.
Estudo de caso do curso de Licenciatura da educação do Campo oferecido pela UFRRJ.
Criação e aplicação de questionário para os alunos do mesmo curso com o fim de obter impressões parciais sobre o estudo.
Acompanhamento de disciplinas da temática étnico-racial no curso de Educação do Campo da UFRRJ e reuniões de Grupos Temáticos.
Observação de seminários, grupos de pesquisa e apresentações de trabalho do mesmo curso.

ESTRUTURA DA TESE

Para responder a proposta desta pesquisa, foi elaborado cinco capítulos respectivamente: sobre o campo epistemológico de suporte de análise e a conjuntura nacional; sobre a implicação da temática étnico-racial nos textos acadêmicos produzidos pela Educação do Campo Brasileira; sobre o estudo de caso que centraliza o ensino da temática étnico-racial na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a conclusão desta pesquisa.

No primeiro capítulo proponho uma reflexão sobre os povos camponeses e a proposta de uma educação do campo a partir do conceito de Colonialidade e da teoria Decolonial. Nesta discussão abordo a experiência brasileira na Educação do Campo em quatro pontos: os principais conceitos dos estudos decoloniais em uma discussão sobre as identidades sociais históricas da modernidade, a população do campo enquanto subjetividades e minoria, o conceito de Interculturalidade e como pode ser pensada a partir de políticas e propostas da Educação do Campo; e a introdução do conceito de Pedagogia Decolonial em encontro com a Educação do Campo, que pretendo expandir durante a pesquisa.

No segundo capítulo discuto sobre a expansão das Licenciaturas da Educação do Campo e a consolidação da Educação do Campo como área de conhecimento. Para isto, apresento os Programas e Metas da Educação do Campo, a Educação do Campo como modalidade de ensino, o protagonismo e a parceria dos Movimentos Sociais na construção dos cursos de licenciatura da Educação do Campo. Neste capítulo também apresento dados do levantamento de produções da Educação do Campo sobre a temática étnico-racial no Brasil.

No terceiro capítulo apresento o levantamento parcial de produções acadêmicas produzidas no campo de pesquisa das Licenciaturas em Educação do Campo, com foco nas relações étnico-raciais, em todo o Brasil.

No quarto capítulo esboço o estudo de caso, discuto as estratégias de ensino, didáticas e as experiências de alunos e professores do curso. Neste capítulo também estão previstas as análises sobre os questionários e citações das entrevistas propostas.

E por fim, no capítulo de conclusão falo sobre os desafios, tensões, conquistas e potencialidades encontradas neste estudo.

1 – ESTUDOS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.

Neste primeiro capítulo proponho uma reflexão sobre implicações sociais, políticas e culturais de populações do campo à experiência brasileira; sobretudo a partir do debate da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, esta discussão está orientada e fundamentada pelos estudos da Modernidade/Colonialidade, ou Decoloniais, os quais oferecem uma chave explicativa que aborda o contexto histórico-social destes sujeitos e que é coerente aos argumentos que pretendo defender. Nesse sentido, argumento que a teoria da Modernidade/Colonialidade apresenta alternativas viáveis aos Projetos Nacionais de Educação e que se aproximam da proposta da Educação do Campo, mais especificamente. Desta forma, é necessário iniciar esta reflexão delimitando o contexto histórico social dos povos do campo no Brasil, a partir das heranças de um mundo moderno/colonial inventado, que será compreendido neste estudo a partir de alguns conceitos da Teoria Decolonial, referência desta pesquisa. Em seguida, proponho uma discussão sobre a Educação do Campo, como uma demanda das populações camponesas, a partir de um contexto histórico de resistência. E não obstante, a Educação do Campo sobre a preposição de um mundo globalizado e multifacetado, enquanto uma proposta intercultural. Por fim, apresento também a reflexão sobre potenciais da Educação do Campo, a partir de pedagogias próprias, no encontro com a proposta de Pedagogia Decolonial,

1.1 COLONIALIDADE E MODERNIDADE – IDENTIDADES SOCIAIS E HISTÓRICAS DA MODERNIDADE.

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, pág. 118).

O esforço pedagógico da crítica decolonial em resistência principalmente ao pensamento moderno europeu, parte inicialmente da desconstrução semântica dos conceitos de

Modernidade e de Moderno. Segundo Dussel (2005), o conceito de Europa é “um invento ideológico de fins do século XVIII” (pág. 25), uma manipulação conceitual sobre o que se entende por modernidade e aquilo que é moderno, no período, chamado de civilização.

Segundo o autor, o que é colocado em questão é o mito da fundação da modernidade, supondo um berço da história do mundo moderno, não obstante uma evolução horizontal do desenvolvimento das civilizações e assim uma suposta universalidade histórica do mundo. Nesta lógica, o discurso de dominação europeu fundamenta-se sob a visão da Europa como o cerne¹² do pensamento moderno e do desenvolvimento, desprezando a geopolítica e justificando-se enquanto mito. Sobre isto, Maldonado Torres elucida:

Dir-se-ia que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adoptam o discurso da modernidade tendem a adoptar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. (2009, pág. 84).

Em contraposição a universalização e a hegemonização do pensamento eurocentrado e na tentativa de desmistificar a ideologia que produziu a Modernidade e o moderno, Dussel irá regressar á sequência histórica do mundo conhecido como moderno. Propondo então, uma análise geopolítica na qual estuda outras possíveis relações de contato e de influência que outras grandes culturas possam ter protagonizado, ou tido relevância no “nascimento da Modernidade” e no desenvolvimento do mundo moderno, enquanto uma narrativa complexa.

Dussel irá afirmar então, que “não existe uma história mundial, mas histórias justapostas e isoladas” (2005, pág. 26). Para o autor, o lugar geopolítico ocupado pela Europa seria um lugar periférico e não de centro, mostrando uma deturpação da história enquanto sequência temporal de encontros entre culturas e a relação direta de suas influências sobre o desenvolvimento das civilizações. Dussel conclui que o que pode se averiguar historicamente é uma “Europa Latina do século XV, sitiada pelo mundo mulçumano, periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático.” (pág. 26). Não obstante, de acordo com o autor, ainda

A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como *trampolim* para tirar

¹² Segundo Quijano, “o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/ capitalista.” (2002, pág. 5).

uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. A Modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, pág.30).

Segundo Dussel, para além da posição geopolítica periférica e secundária da Europa diante de outras grandes culturas, a América aparece ainda neste contexto, como também afirma Aníbal Quijano, “constituída como o primeiro espaço-tempo de um novo padrão de dominação mundial” (QUIJANO, 2005, pág. 117). E não obstante, para Quijano, isso marca e situa duas identidades históricas continentais da Modernidade, a América e a Europa, e o estabelecimento dos fundamentos de um padrão de dominação e opressão entre elas, que se instala com o Colonialismo.

Dos elementos que estabelecem as distinções que abonam a dominação e a opressão entre “conquistadores e conquistados”; “naturalmente superiores e inferiores”; “espanhóis e portugueses de índios, negros e mestiços”; logo “europeus e americanos”, está uma concepção de razão e de raça¹³, não antes conhecida, que mais tarde irão impor de forma generalizada sobre outras populações do mundo, ora periferalizadas.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo.(QUIJANO, 2005; pág. 6).

¹³ Para Quijano, o conceito de raça enquanto uma invenção ideológica, data do final do século XVI.

Através das distinções fenotípicas e da relação de poder¹⁴ e dominação imposta pelo Colonialismo na disputa por territórios, construiu-se uma referência conotativa sobre identidades sociais, assim como de suas culturas e conhecimentos, fundamentadas em uma racionalidade própria, que inclusive legitimava práticas de subordinação, violência e opressão daqueles que foram “dominados”. Estas referências forjaram a ideia de cor¹⁵ e de raça alinhadas à localização geopolítica dos grupos étnicos, a partir da perspectiva do “conquistador europeu”, assim como forjaram a teoria eurocêntrica da história do mundo moderno. Naturalizando a relação de dominação entre “conquistadores/superiores” e “conquistados/inferiores”, sob as quais foram estabelecidas também as hierarquias, as influências e os privilégios sociais, bem como a subalternização, a exclusão e a desigualdade social dos descendentes deste processo. Neste contexto cabe ainda salientar como Quijano analisa a ideia de raça e de identidade racial enquanto instrumentos de classificação básica social da população:

Con el tiempo, los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano- americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, ya que los indios no formaban parte de esa sociedad colonial. En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos. (...) En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal (QUIJANO, 2005, pág. 203).

Nesta pesquisa, não irei me aprofundar sobre o conceito de modernidade. Contudo, é de fundamental importância a contribuição de Dussel e de Quijano para a superação deste conceito etnocêntrico que pressupõe a superioridade de uma cultura sobre as outras, pelo mito de uma história do desenvolvimento das civilizações do mundo e a negação de histórias outras. Se, a princípio, esta narrativa foi usada estrategicamente para dominar e explorar; mais tarde ela virá

¹⁴ Para Quijano, “Tal como conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente em função e em torno da disputa pelo controle dos meios de existência social.” (QUIJANO, 2010, pág. 86).

¹⁵ Segundo Torres, “Essa superioridade é justificada em relação aos graus de humanidade/civilidade atribuídos às identidades em questão. De um modo geral, quanto mais clara a pele, mais próxima estará a representação do ideal de uma humanidade completa.” (2007, pág.132).

a ser justificada em aspectos sociais e epistemológicos¹⁶, segundo Oliveira, a fim de direcionar o desenvolvimento daqueles que outrora foram “dominados”, em função do capital e do mercado mundial (2012, pág.47). E não obstante, sustentando uma imagem hegemônica sobre os povos que foram colonizados de inferioridade, submissão e atraso, que nunca fora superada absolutamente.

Assim, a modernidade como um novo paradigma da História, surge no século XV com a conquista do Atlântico, e o século XVII e XVIII, com o iluminismo e a revolução industrial, representam um desenvolvimento posterior no horizonte aberto pelas navegações luso-hispânicas. Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se auto-descreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. (OLIVEIRA, 2012, pág.47).

O entendimento de Colonialismo¹⁷ que é abordado nesta pesquisa se dá conforme o conceito de Quijano, como um sistema de dominação e exploração europeia, política, social, econômica e cultural sobre os conquistados. Considerando então, o estabelecimento de relações diretas e complexas de dominação em vários aspectos. Um dos principais fundamentos da Teoria Decolonial¹⁸ pressupõe que as relações de dominação e subjugação construídas e proporcionadas pela experiência do Colonialismo, se deram de tal forma, que mesmo findando o período colonial, permaneceram no imaginário social¹⁹ forjadas no cerne do pensamento moderno²⁰. Produzindo então, novas configurações sobre as relações sociais que se dão na

¹⁶ Nas palavras de Quijano: “ A estrutura de poder colonial produziu as discriminações sociais que foram posteriormente codificadas como “raciais”, étnicas, “antropológicas” ou “nacionais”, de acordo com a época, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por alguns dos europeus foram até considerados categorias (de formação “científica” e “objetiva”) de significado a-histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder (1992; pág.12).

¹⁷ “(...) uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, os recursos de produção e o trabalho de uma determinada população são mantidos por outra de identidade diferente e cuja sede é, além disso, outra jurisdição territorial.” (QUIJANO, 2007, pág. 285).

¹⁸ Segundo Oliveira, “É preciso lembrar que, com a emancipação jurídico-política de países da África ou da Ásia, processo que culmina nos anos setenta, iniciaram-se elaborações teóricas sobre uma época pós-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001, Hall, 2003, entre outros), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para os autores latinoamericanos acima mencionados, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão presentes.”(2012, pág 49).

¹⁹ Neste texto, o uso do conceito de “imaginário social” vai de encontro ao conceito de “imaginário”, empregado por Mignolo, no sentido em que utiliza o intelectual e escritor martinicano Édouard Glissant (1997). “Para Glissant “o imaginário” é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma. Em Glissant, o termo não tem nem a acepção comum de uma imagem mental, nem o sentido mais técnico que adquire no discurso analítico contemporâneo, no qual o imaginário forma uma estrutura de diferenciação com o Simbólico e o Real. Partindo de Glissant, dou ao termo um sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial.” (2005; pág.35).

²⁰ Segundo Aníbal Quijano, “foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das

expansão do capitalismo²¹, mas ainda sob uma lógica fundamentada pelo colonialismo europeu. A isto, os Decoloniais, irão conceituar como “Colonialidade²²”. Segundo Maldonado-Torres,

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (...) La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio-histórico, en particular el del descubrimiento y conquista de las Américas. Fue en el contexto de esta masiva empresa colonial, la más ambiciosa en la historia de la humanidad, que el capitalismo, una relación económica y social ya existente, se conjugó con formas de dominación y subordinación, que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados en las Américas. La colonialidad se refiere, en primer lugar, a los dos ejes del poder que comenzaron a operar y a definir la matriz espacio-temporal de lo que fue llamado América. (2007, pág.131)

A relevância do conceito de Colonialidade teria uma dimensão muito mais profunda e perene do que o conceito de Colonialismo, posto que a Colonialidade não se limita a imposição de um sistema propriamente dito, mas é negociada na dinâmica das relações sociais e enraizada no imaginário social em suas dimensões simbólica e cognitiva. Não obstante, a Colonialidade é compreendida enquanto constitutiva da Modernidade²³, isto significa dizer ainda, que a mesma não é um fenômeno europeu, mas global. E pode se dar em diferentes localidades e temporalidades (OLIVEIRA,2012; pág. 62). Enquanto o Colonialismo produziria uma forma de expropriação²⁴ territorial e política, a Colonialidade se manifestaria pela expropriação do conhecimento, assumindo uma manifestação epistêmica (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág. 27).

Sobre isto, Quijano salienta que a Colonialidade, como um dos elementos constitutivos

necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.”(QUIJANO, 2010, pág. 85).

²¹ Neste texto, o conceito de capitalismo segue a referência de Max Weber usada por Mignolo, enquanto capitalismo moderno, ocidental europeu e americano (2017).

²² O conceito de Colonialidade teria sido formulado inicialmente por Immanuel Wallerstein (1992), mesmo que anteriormente, ideias aproximadas já pudessem ser articuladas em diferentes estudos. Posteriormente Aníbal Quijano irá agregar ao conceito com a colonialidade do poder. (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016).

²³ Mignolo, 2005.

²⁴ “A expropriação territorial e econômica da Europa das colônias (colonialismo) corresponde, como apontarei mais adiante, a uma expropriação epistêmica (colonialidade) que condenou o conhecimento produzido nelas como sendo apenas o «passado» de ciência moderna.” (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág. 27).

e específicos do padrão global do poder capitalista, fundamenta-se ainda, sobretudo, na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo. A esta premissa o autor conceitua como “Colonialidade do Poder”²⁵. Exercendo influência em “cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social”, a “Colonialidade do poder” teria atingido tanto a América Latina, quanto os continentes da Ásia e da África, reforçando a referência eurocêntrica e subalternizando povos e culturas (2007, pág. 285).

É importante salientar, que sob esta afirmação não se pretende dizer que a Colonialidade do poder afetou igualmente os diversos povos e culturas atingidos pela mesma, mas o que se pretende frisar é a dimensão do alcance e do impacto do que estamos chamando de “colonialidade do poder” sob o padrão global de poder capitalista, considerando ainda a heterogeneidade dos povos. Ainda assim, Quijano aponta fatos fundamentais para compreendermos a experiência da colonialidade à nível de América Latina, enquanto um continente onde se incorporam diversas temporalidades²⁶. Segundo o autor,

Las formas y los efectos de esa colonialidad cultural, han sido diferentes segun los momentos y los casos. En America Latina, la represion cultural y la colonizacion del imaginario, fueron acompafiadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indigenas, principalmente por su uso como mana de obra desechable, ademas de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el area azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 afios) fue tan vasta que implico no solamente una gran catastrofe demografica, sino la destruccion de la sociedad y de la cultura. Entre la represion cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las pre vias altas culturas de America fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas ala oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresion formalizada y objetivada, intelectual y plastica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendran otros modos de expresion intelectual o plastica formalizada y objetivada, sino a traves de los patrones culturales de los dominantes, aun si subvirticndolos en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresion. America Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonizacion cultural por Europa. (QUIJANO, 1992, pág. 13).

Segundo Quijano, a colonialidade do poder, além de operar de forma racializada e localizada, opera também de forma invisível, posto que as estruturas institucionalizadas de autoridade, como o Estado na sociedade moderna, encobrem a força e a violência atribuída a “dominação” pelas ideologias que as legitimam (2002; pág. 9). Ao mesmo tempo, estas ideologias também formam e produzem as relações intersubjetivas e as identidades das

²⁵ A colonialidade do poder, segundo Quijano, é “a idéia de raça como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social” (2002, pág. 4).

²⁶ Segundo Quijano, na América Latina, essa relação entre história e tempo é exercida em outras dimensões. O passado cruza o presente, de um outro jeito que o do imaginário europeu. Pode-se perceber a simultaneidade de todos os tempos históricos em um mesmo tempo presente (1988, pág 62).

populações.

En este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros. Se produce, entonces, la naturalización del imaginario del invasor europeo, la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos. (WALSH, 2013, p. 279).

Assim, as diferenças produzidas pelo colonialismo foram usadas estrategicamente para o controle social e cultural permanentes, na construção de um “mundo moderno”, invisibilizando e silenciando os sujeitos oprimidos através da colonialidade do poder. Evidenciando um projeto moderno ocidental²⁷. Segundo Quijano, a imposição dos padrões dominantes como instrumento de dominação permanente, nestes termos, significa mais que uma subordinação a uma outra cultura, mas a colonização do imaginário e a repressão do ser.

No se trata solamente de una subordinacion de las otras culturas respecto de la europea, en una relacion exterior. Se trata de una colonizacion de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad segun los casos. Consiste, en primer tennino, en una colonizacion del imaginario delos dominados. Es decir, actlla en la interioridad de ese imaginario. En una medida. es parte de el. Eso fue producto, al comienzo, de una sistematica represion no solo de especificas creencias, ideas, imagenes, simbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominacion colonial global. La represion recayo, ante todo, sobre lós modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imagenes y sistemas de imagenes, simbolos, modos de significacion; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresion fonnalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposicion del uso de los propios patrones de expresion de los dominantes, asi, como de sus creencias e imagenes referidas a sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la produccion cultural de lós dominados, sino tambien como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represion inmediata dejo de ser constante y sistematica. (QUIJANO, 1992; pág.12).

Entretanto, nesse contexto é importante salientar, que apesar dos efeitos subjetivos e sociais na formação das identidades de sujeitos e povos, diante do domínio de suas condições e de seus imaginários, da repressão de suas expressões, conhecimentos e crenças, de serem negados e marginalizados; a construção de um mundo moderno se dá de maneira complexa e conflitiva, uma vez que mesmo com toda a coerção não é possível riscar o protagonismo daqueles que ousaram invisibilizar.

De acordo com Mignolo, um dos principais conceitos para se compreender as teorias decoloniais e os efeitos da colonialidade do poder, é o conceito de “diferença colonial”. Este

²⁷ Referência a leitura de Mignolo, de que a Colonialidade seria a pauta mais escura da Modernidade, enquanto um conceito que especifica um projeto em particular (2017).

explica a conversão da “diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, por outro.”. E ao mesmo tempo identifica o padrão e o singular. Este conceito compreende as classificações epistêmicas usadas como estratégias para alocar determinadas populações, povos e regiões em lócus distintos de influência. A exemplo disto estão distinções como: “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo” e “Países Emergentes” (2013).

Na tentativa de explicar como se passaram os processos de transformação das diferenças culturais em hierarquias e valores sob a ótica da colonialidade do poder, Mignolo afirma:

Los colomzadores impusieron tambien una imagen mistificada de sus propios patrones de produccion de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Mas tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial pero también podía servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos; para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea paso a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones. (2005.pág.12-13)

Ao mesmo tempo, a diferença colonial permite o questionamento e a crítica da colonialidade pela referência do pensamento hegemônico contraposto a lógicas outras. Este conceito se faz importante então, à medida que ampliamos as possibilidades do pensar e do agir, considerando caminhos plurais na evidência de conhecimentos e práticas subalternizados. Ainda assim,

La perspectiva de la diferencia colonial requiere que se miren los enfoques epistemológicos y las subjetividades subalternizadas y excluidas. Supone un interés por las producciones de conocimiento que son distintas a las de la modernidad occidental. Contrariamente a la postmodernidad, que continúa pensando a partir del occidente moderno, la construcción de un pensamiento crítico “otro” parte de las experiencias e historias que se encuentran marcadas por la colonialidad. Se busca como eje la conexión de formas críticas de pensamiento que fueron producidas desde América Latina y de autores de otros lugares del mundo, todo desde una perspectiva de la decolonialidad de la existencia, del conocimiento y del poder. (WALSH, 2013, p.285).

A principal contribuição que este conceito nos traz é a referência de pensar a partir de epistemes subalternizadas em contraposição às epistemes hegemônicas dominantes, propondo assim, um giro teórico, ainda fazendo a crítica a colonialidade do poder. Posto que

Conseqüentemente, só concebe o sistema mundo moderno do ponto de vista de seu próprio imaginário, mas não do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da diferença colonial. As rebeliões indígenas e a produção cultural ameríndia, do século XVI em diante e a Revolução Haitiana, no início do século XIX, são momentos constitutivos do imaginário do mundo moderno/colonial e não

meras ocorrências num mundo construído do ponto de vista do discurso hispânico (...) a história do capitalismo é vista “dentro” (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias) e, por isso, a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza. (MIGNOLO, 2005; pág.36).

Como vemos então, este paradigma moderno de racionalidade europeia estabelecido estrategicamente pela colonialidade do poder e à margem do capitalismo global, segundo Quijano (1992), impõe a cosmovisão de uma etnia em particular á racionalidade²⁸ de todos os sujeitos. O que se reivindica neste sentido, está para além do reconhecimento de outras lógicas de pensamento e epistemologias, trata-se do resgate de memórias, da enunciação de histórias, das possibilidades de organizar a vida prática, da identificação de um imaginário, do compartilhar de costumes, do protagonismo social-político e da construção de sociedades.

Sendo assim, para pensar as implicações da colonialidade do poder na modernidade, sobre a experiência vivida, sobre as relações interculturais e a formação das identidades dos sujeitos plurais subalternizados, foram elaborados os conceitos de “colonialidade do ser” e “colonialidade do saber”, enquanto subalternização da subjetividade e do conhecimento, respectivamente. Pois, segundo Maldonado-Torres, tanto o descobrimento quanto a conquista das Américas, teriam sido um evento histórico com implicações metafísicas, ontológicas e epistêmicas (2007, pág. 137).

Para Maldonado-Torres, enquanto a colonialidade do ser se refere a experiência de colonização vivida e seu impacto no pensamento e na linguagem; a colonialidade do saber se refere a epistemologia, a produção de conhecimento e a reprodução de regimes de pensamento colonial (2007, pág. 169). Revelando então, “a exploração da linguagem, da história e da existência” (TORRES, 2007, pág. 130).

Esta relação entre a experiência da colonização e a sujeição do colonizado, bem como, outras discussões que inspiraram os estudos decoloniais, já podiam se ver embrionárias em outras autoras e autores antecessores à formação do grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente na tradição do pensamento negro, como W. E. B. Du Bois e Frantz Fanon, constantemente citados por autores decoloniais. Sobretudo quando abordado o conceito de colonialidade do ser.

Estes dois autores aprofundaram a questão colonial, ao mesmo tempo que discutiram

²⁸ Segundo Quijano, a racionalidade é intransferível. Pois revela a identidade de uma história, um universo inteligível e sua especificidade (1988, pág. 62).

sobre a condição do homem colonizado, não obstante, sobre a alienação do negro enquanto sujeito social, cultural e pensante. Para estes autores, a modernidade impõe ao homem negro, o que o colonialismo determinou, a negação da sua humanidade²⁹. A colonização teria feito dos negros “semi-homens”, excluindo a possibilidade do homem negro de nega-la, ou mesmo de assumi-la, promovendo um contínuo conflito interno, ou como nas palavras de Fanon um “sepultamento cultural”.

Fanon em “Pele Negra e Mascaras Brancas”, divaga sobre uma “zona de ser” e uma “zona de não ser”, esta última uma região “extraordinariamente estéril e árida”, nesse contexto como uma experiência sensível da realidade, metafísica. Marcadas por uma divisão sócio-racial, essas duas zonas identificam aqueles que foram desumanizados e inferiorizados. Indígenas e negros, como ele irá apontar posteriormente em “Os condenados da terra”³⁰.

Neste segundo livro, a noção de “zona” é mais complexa, pois a violência da opressão é descrita em múltiplos aspectos, ainda em uma lógica antagônica. Segundo o autor, a zona habitada pelo colonizado não é complementar a zona habitada pelo colono, pois o colono “faz a sua história e sabe que a faz”. Na zona do opressor, este faz existir o movimento de dominação e exploração, enquanto a outra zona é apenas colonizada, oprimida.

Da mesma forma, Fanon e Du Bois falam de um anseio para se chegar à “humanidade consciente”, a fim de recuperar aquilo que lhes fora tirado no passado e que os confrontam no presente. Eles ainda falam sobre uma “dupla consciência”, ou de um “eu dividido” na realidade psíquica do negro, uma referente ao seu semelhante e a outra referente ao branco. Expressando assim, objetivos duplos, que se contradizem. Isto é, enquanto uma parte do homem negro deseja assumir sua identidade negra, uma outra, espelhada por olhares enbranquecidos, o faz esconder-se.

Neste contexto, Mignolo faz uma análise sobre Du Bois, a fim de compreender o dilema de subjetividades formadas na diferença colonial, como ele mesmo ressalva a “experiência de

²⁹ “El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son.”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. Las raíces de esto, bien se pueden encontrar en las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas.” (TORRES, 2007, pág. 145).

³⁰ “A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, * a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade:’ acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (...) A cidade do colono é uma cidade sólida, tôda de ,pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamaisvistas, nem mesmo sondadas (...)” (FANON, pág. 28-30).

quem viveu na modernidade”. Deste modo, Mignolo afirma que quando a consciência tem de se formar e definir em relação à vivência de um outro mundo, ou seja, quando é subalternizada, ela se faz dupla. E conclui, “a subalternidade colonial gera a diversidade de consciências duplas.” (2005, pág. 40).

Neste contexto, a principal contribuição de Fanon para esta pesquisa, se faz sobre a ideia de que um homem é livre, quando em sua consciência percebe sua humanidade em potencial. Pois, para o autor, um homem só é livre, quando um outro pode assim o reconhecer. Portanto, a luta contra o racismo em um movimento anti-colonial teria sido, neste sentido, uma luta contra ser o outro na afirmação de si, enquanto negro. A desalienação do negro exigiria sobretudo, uma retomada da sua consciência e da sua expressão.

La crítica de Fanon a la ontología hegeliana en *Piel negra, máscaras blancas*, no sólo provee la base para una concepción alternativa de la relación entre amo y esclavo, como la describe Hegel, sino que contribuye también a una evaluación más general de la ontología, a la luz de la colonialidad y de la lucha por la descolonización. Si Dussel aclara la dimensión histórica de la colonialidad del ser, Fanon articula las expresiones existenciales de la colonialidad, en relación con la experiencia racial (...) (TORRES, 2007 pág.130).

O conceito de colonialidade do ser é pensado, neste contexto, a partir da forma como os colonizadores se relacionavam com as comunidades negras escravizadas e os povos indígenas na América Latina. Neste sentido, a partir da negação da humanidade de todos aqueles que historicamente foram subalternizados pela experiência do colonialismo; de todos aqueles que foram e são classificados em um não lugar, como o são, os nossos “sem terra”, “sem teto”.

Da mesma forma, o conceito de colonialidade do saber foi pensado a partir da invisibilização e do silenciamento destes sujeitos subalternizados, bem como da pretensão de emancipação e reconhecimento destes, a começar por uma transformação epistêmica.

Este último conceito, para este estudo, no entanto, se faz um dos mais importantes. Posto que a colonialidade do saber nos chama atenção para as plurais epistemes e lógicas distintas de pensamento, que ainda estão por ser reconhecidas, na expectativa de um diálogo. Pois, como afirma Maldonado-Torres, não há transformação social sem transformação epistêmica. Sobretudo, posto que ao serem excluídos determinados grupos e suas práticas sociais, também foram negados seus conhecimentos, saberes, memórias e seus protagonismos na história. Segundo Mignolo,

Vemos que la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. El conocimiento no es abstracto y deslocalizado. Todo lo contrario. Lo que vemos en los ejemplos anteriores es una manifestación de la diferencia colonial. (...) Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del

Mediterrâneo), sobre todo aquele que se produz en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad. (2003, p. 2 e 3).

Neste texto, Mignolo então nos chama atenção para a “geopolítica do conhecimento”, enquanto conceito que explicita a relação de subordinação do conhecimento. Se o conhecimento não é único, nem universal, e ele afirma que não é, então se evidencia a negação dos conhecimentos produzidos nos continentes periferalizados à experiência da diferença colonial pela colonialidade do poder. Como ele explica, um conhecimento que passa a ser marcado geopoliticamente.

(...) se entiende por geopolítica del conocimiento la estrategia de la modernidad europea de afirmar sus teorías, sus conocimientos y sus paradigmas como verdades universales, e invisibilizar y silenciar a los sujetos que producen conocimientos “otros”. Fue éste el proceso constitutivo de la modernidad, la cual no puede ser entendida sin que se tome en cuenta su relación con la herencia colonial y con las diferentes etnias que el poder moderno/colonial produjo. (WALSH, 2013, p. 284).

Para Castro Gómez, no projeto moderno, as ciências sociais teriam sido umas das grandes responsáveis pela invisibilização e negação de conhecimentos marcados geopoliticamente pela colonialidade do saber e do poder, ao passo que produziam os mecanismos produtores de alteridades (2005).

(...) no contexto do projeto moderno, as ciências sociais desempenharam basicamente mecanismos produtores de alteridades. Isto se deveu a que a acumulação de capital tinha como requisito a geração de um perfil de “sujeito” que se adaptara facilmente às exigências da produção: branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo. Tal como o demonstrou Foucault, as ciências humanas contribuíram para criar este perfil na medida em que formaram seu objeto de conhecimento a partir de práticas institucionais de reclusão e seqüestro. Prisões, hospitais, manicômios, escolas, fábricas e sociedades coloniais foram os laboratórios em que as ciências sociais obtiveram à *contraluz* aquela imagem de “homem” que devia promover e sustentar os processos de acumulação de capital. Esta imagem do “homem racional”, dizíamos, obteve-se *contrafaticamente* mediante o estudo do “outro da razão”: o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a *supressão* de todas estas diferenças. (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág.92).

Neste mesmo contexto, o autor Edgardo Lander denuncia ainda a construção eurocêntrica dos conhecimentos na constituição das disciplinas científicas produzidas na academia ocidental. Para o autor, estas são concebidas a partir da especificidade histórico-cultural europeia, impondo-a como padrão superior e universal. Neste raciocínio, todos os

povos e culturas podem ser dispostos em uma linha ascendente do tradicional ao moderno, em uma lógica de desenvolvimento que organiza a totalidade do tempo e do espaço unilateralmente. Um dispositivo colonizador do conhecimento que aloca as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, em um momento anterior do desenvolvimento histórico da sociedade, sobretudo pela inferioridade racial (2005,pág 13). Segundo Lander,

A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades. (2005,pág.13).

Para o autor, as ciências sociais do século XVII e XVIII, se constituíram em um contexto moderno/colonial e nos conhecimentos gerados por ele. Não realizando uma ruptura epistemológica, desde suas origens à proposição de seus conceitos, sustentando-se assim de um imaginário colonial forjado por categorias binárias como tradição e modernidade, mito e ciência, progresso e atraso; usados para legitimar a exclusão de grupos específicos, assim como legitimar as desigualdades social, política e econômica, a partir da colonialidade do saber e do poder (GÓMEZ, 2005, pág. 91). Desta forma, para Gómez,

Uma das contribuições mais importantes das teorias pós-coloniais à atual reestruturação das ciências sociais é haver sinalizado que o surgimento dos Estados nacionais na Europa e na América durante os séculos XVII a XIX não é um processo autônomo, mas possui uma contrapartida estrutural: a consolidação do colonialismo europeu no além-mar. A persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das ciências sociais tem sido, na realidade, um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual. Impregnadas desde suas origens por um imaginário eurocêntrico, as ciências sociais projetaram a idéia de uma Europa *ascética e autogerada*, formada historicamente sem contato algum com outras culturas (Blaut, 1993). A racionalização —em sentido weberiano— teria sido o resultado da ação *qualidades inerentes* às sociedades ocidentais (a “passagem” da tradição à modernidade), e não da interação colonial da Europa com a América, a Ásia e a África a partir de 1492⁴. Deste ponto de vista, a experiência do colonialismo resultaria completamente irrelevante para entender o fenômeno da modernidade e o surgimento das ciências sociais. (2005, pág 90).

Não obstante, Gómez argumenta que em um mundo globalizado, os estudos culturais têm a tarefa de desenvolver teorias críticas sociais, que revelem estes mecanismos que

produzem as categorias binárias de diferenciação e inventam alteridades, a fim de “descolonizar” as ciências e contribuir com a produção de novas epistemes.

A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar *visíveis* os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de *categorias binárias* com as quais trabalharam no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador *versus* colonizado, centro *versus* periferia, Europa *versus* América Latina, desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento, opressor *versus* oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico¹⁰. Deste ponto de vista, as novas agendas dos estudos pós- coloniais poderiam contribuir para revitalizar a tradição da teoria crítica em nosso meio (CASTRO-GÓMEZ et al., 2005, pág. 94).

Considerando até aqui, a imposição de uma classificação racial forjada como um instrumento de dominação, que extravasa os limites de um sistema político e econômico e se mantém capaz de perpetuar a divisão sócio-racial da população, por séculos sucessivos, assim como a imposição de uma padronização da produção do conhecimento, da invenção do “outro”, da maneira de organizar a vida social, tendo como base uma única lógica de racionalidade; podemos supor que ainda não superamos as dicotomias herdadas do colonialismo. Como afirma Vera Candau, “a violência que marcou os processos de colonização dos povos latino-americanos afetou profundamente as nossas realidades e existe um legado da colonização que subsiste até hoje.” (2016, pág. 1).

Desta forma, se faz necessárias estratégias que assumam a pluralidade das demandas das sociedades em movimentos heterogêneos e dinâmicos, a fim de ampliar e construir espaços de representação social, político, cultural, econômico e epistêmico. Os autores decoloniais apontam estas estratégias a caminho de uma “descolonização”, ou “decolonização³¹”, um caminho de luta contínua no qual se pode evidenciar e privilegiar lugares outros e construções alternativas (WALSH, 2014, p. 3).

Segundo Mignolo, a decolonização é um “número indefinido de estratégias e formas contestatórias que representam uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder,

³¹ Na literatura relacionada à colonialidade do poder, há referências (...) tanto à descolonialidade e o descolonial, como a decolonialidade e o decolonial. Sua referência no projeto modernidade/colonialidade começa em 2004, abrindo uma nova fase em nossa reflexão e discussão. Suprimir o “s” (...) visa fazer uma distinção com o significado em espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, pois era possível que seus padrões e traços desistissem de existir. Com este jogo linguístico, tento mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e influenciar. (WALSH, 2014, p. 2 e 3) .

ser e conhecer.” (2005, pág. 66). Sendo assim, a autora Vera M. F. Candau explica:

(...) a descolonização seria reconhecer esses processos de colonização a que estamos submergidos e suas consequências e, por outro lado, denunciar as relações de assimetria, desigualdades, negação do “outro” que são reforçadas e provocadas por esse processo e privilegiar – para se conseguir uma lógica diferente – o que acontece no que poderíamos chamar de as “margens” desse sistema, as zonas do “não reconhecimento”, “do não ser”, “do não saber” daqueles e daquelas que são negados/as pela lógica dominante para, então, poder visibilizar esses sujeitos e essas outras e diferentes formas de “poder”, “saber” e “ser” que assumem outras lógicas e cosmovisões para, a partir daí, poder se situar e transformar a realidade. (CANDAU, 2016, pág. 6).

Neste contexto, a fim de consolidar relações sociais mais igualitárias e de negociar espaços mais polifônicos, se faz necessário articular novos empenhos de diálogo fundamentados não apenas no direito das populações do campo, mas na produção e na disseminação do conhecimento contra hegemônico em esforços pedagógicos.

O processo de descolonização não pode ser reduzido a processos políticos e jurídicos. Ele é um processo muito mais profundo, que penetrou as nossas mentalidades, as lógicas e imaginários sociais, as nossas subjetividades, as nossas formas de nos situarmos no mundo, as nossas culturas e epistemologias. E esse processo colonizador continua agindo nas dinâmicas de nossas sociedades. E agindo a partir de novas configurações. (CANDAU, 2016, pág. 6).

Não obstante, o processo da decolonização, segundo Mignolo, não pode ser realizado sem uma mudança dos sujeitos (2005, pág. 67). É necessário que este processo seja galgado na vida diária, construindo e estabelecendo relações interculturais mais solidárias e dialogáveis, ao passo que mudando a cosmovisão dos sujeitos, transforme-se também a realidade. A potencialidade de negociação em espaços políticos e sociais, neste sentido, depende em grande parte do reconhecimento destes sujeitos subalternizados em seu protagonismo, saberes e demandas.

El *Discurso sobre el colonialismo* plantea la transformación de la idea de la de-colonización en un proyecto de de-colonización; lo que hace explícito el giro³² de-colonial. El giro de-colonial, y la de-colonización como proyecto, no envuelven meramente la terminación de relaciones formales de colonización, sino una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidad del poder, del saber y del ser. (MALDONADO-TORRES, 2007, pág. 161).

³² “Os fundamentos do giro decolonial foram expostos de antemão no trabalho dos intelectuais racializados, nas tradições orais, nas histórias, nas músicas, etc., mas, graças a eventos históricos particulares, se globaliza em meados do século XX. Apartir disso, pode-se dizer que uma mudança foi proposta, não apenas no nível da atitude de sujeitos ou comunidades específicas, mas a nível do pensamento mundial. A questão da decolonização tornou-se válida para diferentes grupos que agora se reconhecem entre si, em vez de procurar na Europa as chaves únicas para elaborar seu futuro.”(MIGNOLO, 2005, pág. 70).

Nesse sentido, a singularidade dos múltiplos atores sociais é pauta de discurso pela afirmação dos direitos dos grupos étnicos (mas também sexualidades, gênero, nacionalidades, etc.) neste projeto inacabado, de escala global que é a decolonização:

El tema de la descolonización no atañe pues solamente a poblaciones marginadas en las Américas. Es más bien un tema que progresivamente adquiere relevancia mundial pues la colonización se ha vuelto y ya ha sido desde mucho tiempo el *modus operandi* mismo de la globalización. Pudiera aún decirse que el problema del siglo XXI será en gran parte el problema de la colonización en la forma del empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de la invasión de sus territorios por parte de un nuevo imperialismo que busca hacer de los mismos piezas claves en el triunfo de la expansión de la lógica del capital en todo el mundo, y de la creación de murallas de contención entre las zonas privilegiadas y el antes llamado Tercer Mundo (MIGNOLO, 2005, pág. 64).

Vimos então como a Colonialidade em tempos de Globalização pode ser mantida a partir da subalternização sistemática dos povos do campo e das desigualdades sociais em uma escala continental. Veremos então à seguir a aproximação da prática da decolonialidade com que é projetado à experiência da Educação do Campo à experiência brasileira. Ao mesmo tempo, discutimos uma série de possíveis saídas, pelos processos de resistência protagonizados por sujeitos que buscam a emancipação e o reconhecimento social. E mais especificamente, se buscou trazer a perspectiva decolonial em seu potencial insurgente e contra-hegemônico.

1.2 A COLONIALIDADE E A CONTEMPORANEIDADE - A POPULAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO SUBJETIVIDADES E MINORIA.

O Brasil vem sofrendo um processo de dilatação, no qual podemos observar concessões e medidas abrangendo a pluralidade dos diversos grupos sociais e identitários, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando se inicia um processo de redefinição do espaço social marcado por tensões geradas pela diferença. Reivindicações identitárias e reclames das minorias exigiram a integração das diferenças nos espaços social, jurídico, educacional e político, a fim de possibilitar novas configurações sociais.

Estas reivindicações podem ser melhor entendidas quando evocamos um contexto mais amplo e complexo da expansão do capitalismo global, enquanto um processo de universalização das políticas de implementação orçamentária estimulado pela revolução tecnológica, e das mudanças das relações sociais colocadas por esta nova conjuntura do mundo contemporâneo capitalista. Considerando este, um processo que envolveu mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

Com o advento da Globalização³³ e a internacionalização das economias capitalistas mundiais³⁴, os Estados latino-americanos enquanto países periféricos são condicionados pela soberania dos países ricos a se reestruturar econômica e politicamente, muito em função da crise do Estado de bem estar social, do cerceamento pela dívida externa acumulada e da pressão por proteger o mercado financeiro pelo interesse do capital privado dos grandes investidores internacionais.

Com o imperativo da adoção das políticas neoliberais, uma série de ajustes e mudanças foram implementadas por países latino-americanos, sobretudo em detrimento da redução do aparato e da intervenção do Estado na economia, da redução da autonomia e soberania econômica e política dos países periféricos em relação aos países capitalistas centrais, bem como o fim das barreiras alfandegárias. Neste processo os países latino-americanos passaram a sofrer o aumento da pobreza e da exclusão social, resultado do aumento das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Com as novas políticas neoliberais flexibilizando as condições de emprego, uma revolução tecnológica que impunha novos padrões de trabalho e sem a assistência do Estado, há uma piora das condições sociais e a produção da marginalização de determinados grupos sociais vulneráveis. Esse processo de marginalização afeta os indivíduos em múltiplas dimensões, uma vez que as reformas adotadas pelos países latino-americanos, como o Brasil, proporcionam cortes em serviços como educação e saúde, dão fim a programas sociais, geram desempregos, entre outras coisas.

Nesse sentido há uma ascensão dos Movimentos Sociais, enquanto uma resposta de determinados grupos sociais à conjuntura política, econômica e social, que passa a pressionar o Estado pela garantia de direitos. Ao mesmo tempo, acontece no mundo um estreitamento das fronteiras entre os grupos étnicos, provocando uma série de tensões e conflitos de caráter étnico-racial, mas também maior articulação e mobilização por meio destes. Estes grupos então passam a reivindicar pela inclusão e o reconhecimento dos direitos dos diversos grupos culturais. A

³³ Neste texto, o conceito de globalização é entendido conforme o contexto que aponta Quijano: “uma questão múltipla e sobre a qual há um grande debate e uma vasta e crescente literatura. É provável que a ideia mais difundida que circula associada a esse termo seja a de uma integração econômica, política e cultural contínua e crescente do mundo. Na prática, isso implica que há fenômenos e processos que afetam a todo o mundo de maneira imediata, inclusive simultânea, isto é, global. E se atribui à “revolução tecnológica” nos meios e sistemas de comunicação e de transporte a qualidade de ser a principal determinante histórica desse possível processo.” (2002; pág. 6).

³⁴ Processo de expansão do capitalismo global que se dá após a queda do Muro de Berlim e o fim do “bloco socialista” (países que seguiam o sistema socialista implantado após Revolução Russa de 1917).

emergência da luta por reconhecimento na sociedade contemporânea, entretanto, se dá sob os seguintes argumentos: é resultado do somatório de lutas por direito de diversos movimentos sociais e é um desdobramento político e social da configuração contemporânea global capitalista. Configuração esta, que evidencia as relações sociais pelas assimetrias de poder, conflitos e pelas desigualdades sociais, pautadas nas diferenças.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo (...) Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización. (WALSH, 2013, p.30).

Sobre isto, Quijano irá nos dizer, que na América Latina são relações que revelam uma disputa conflituosa por controle entre indivíduos de identidades plurais, histórias específicas e de espaços-tempos diferentes e distantes, na qual os elementos e componentes históricos são sempre heterogêneos, e, portanto não permitem a articulação destes em uma ordem estrutural duradoura, ou em um caminho comum compartilhado, mesmo sob uma pretensa dominação/imposição (2010).

Em cada um dos principais meios da existência social cujo o controle é disputado por indivíduos, e de cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos.(...) Ou seja, provém de histórias específicas e de espaços-tempos distintos e distantes entre si, que desse modo têm formas e caracteres não só diferentes, mas descontínuos, incoerentes e ainda conflituosos entre si, em cada momento e ao longo do tempo. (...) A capacidade e a força que servem a um grupo para se imporem a outros não são, no entanto, suficientes para articular histórias heterogêneas numa ordem estrutural duradoura (QUIJANO, 2010, pág. 90 e 91).

Desta forma, entende-se que ainda a contemporaneidade está marcada pela luta de diversas “identidades históricas”, que na preposição de um projeto de sociedade, se articulam em função de elementos distintos e distantes, que mesmo sob imposição, quando contrapostos geram conflitos incapazes de serem diluídos na malha de relações sociais. Visto que o que se coloca sobre disputa é a própria representação de Nação e do imaginário social. Neste caso, o direito e o reconhecimento estão no centro das lutas emergentes que são inerentes às sociedades contemporâneas.

Sobre a preposição dos povos do campo, cabe salientar que estes são alvos de um

contexto global político, que desde o séc. XVII, segundo Mignolo, produz injustiças cognitivas. Quero dizer, a ciência moderna ocidental enquanto hegemonia, marginalizou estes sujeitos, suas culturas e conhecimentos pela Colonialidade do poder, em detrimento do homem branco europeu e de uma ciência eurocêntrica e universalista.

Se hoje ainda, estes sujeitos tem a demanda de um espaço diferenciado na sociedade, a marginalização está em poder identificá-los enquanto sua vulnerabilidade social e econômica, mas também em reconhecê-los enquanto grupos étnicos e não sob a norma. Se com o estudo da modernidade-colonialidade vimos que historicamente podemos identificar os sujeitos subalternizados pela experiência do colonialismo e pela demarcação étnica-racial, desse mesmo modo, podemos também identificar hoje os povos do campo pelas zonas de ser e não ser do qual falava Fanon.

Identificamos nos estudos acadêmicos estes sujeitos enquanto os “outros”, “conhecimentos outros”, “outras linguagens”, etc. Isto porque, cotidianamente estes são conhecidos à margem da sociedade. Enquanto “outros”, socialmente estes são avaliados sobre sua “autenticidade exótica”; são condenados a viverem em um vácuo temporal onde a cultura, ou demandas de um povo não se fazem dinâmicas, mas “originais”; seus conhecimentos são desvalorizados e vistos enquanto atraso ou credice; a pluralidade étnica se resume a tipologias estereotipadas únicas; a eles são impostos uma maneira de organizar a vida social e prática segundo um sistema que não os reconhece ou representa; enfrentam o empobrecimento de seus semelhantes e a negligência do Estado com os mesmos; tem seus territórios constantemente ameaçados; dentre os diversos tipos de violência que sofrem ainda enfrentam a violência física e o genocídio; e mesmo assim são tidos por “preguiçosos” e “atrasados”, sendo culpabilizados pelas condições socioeconômicas desiguais que enfrentam.

Nesta pesquisa o conceito de “povos do campo” especifica-se segundo decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o PRONERA e aponta as populações do campo em artigo 1º, parágrafo 1, sendo eles:

(...) os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Cabe ainda salientar, que como vemos, dentre os “povos do campo” são considerados

também os “povos da floresta”³⁵ (citado de forma generalizada) e os “povos tradicionais (como os povos quilombolas), para além daqueles que têm o seu sustento a partir da agricultura familiar e da produção do campo. Segundo o decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, artigo 3º, parágrafo 1º, os “povos tradicionais” são aqueles:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Estes conceitos nos exemplificam, em um recorte a partir das populações do campo, sobre o que Quijano aponta ao citar “identidades históricas” de espaços-tempos diferentes, ao afirmar sobre a heterogeneidade dos povos. E ainda a partir deste mesmo recorte, isto significa dizer sobretudo, que os povos do campo

(...) têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, pág 11)

Neste contexto, podemos considerar que a realidade, bem como as demandas de cada grupo social são plurais e desiguais, segundo as condições e a vivência de cada um, sejam pelas condições socioeconômicas, por seus costumes, ou pela discriminação sofrida específica a cada grupo, por exemplo. Sendo assim, enquanto povos do campo, para além das demandas geradas enquanto grupos que têm raça, etnia, classe, idade, gênero, religião... E que por isso, se organizam, interagem e sofrem de formas diversas, em realidades múltiplas e contextos de espaço-tempo diferentes, há de se considerar as demandas geradas a partir da dicotomia urbano/rural, como o acesso e a permanência na terra, a ausência, ou a precarização do ensino, da saúde pública, do transporte, do saneamento básico, da alimentação, dos meios de comunicação, da moradia, entre outros.

O conceito de Campo neste estudo vai de encontro à concepção de meio onde a vida

³⁵Cito, segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio da Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável/Departamento de Extrativismo, que dentre os “povos da floresta”, citados acima estão: “povos faxinalenses, povos de cultura cigana, povos indígenas, quilombolas, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros do araguaia e comunidades de fundo de pasto.” (2007)

acontece, onde se mora e trabalha, de onde se tira o sustento e o alimento, mas também onde se nasce e criam-se os filhos, onde se pratica atividades de lazer, onde se estuda, onde se encontra amigos e familiares. O campo é o território dos povos camponeses, onde se manifesta a produção da vida. É no que tange a particularidade de cada território, a experiência se dará conforme as potencialidades e limitações geográficas, geopolíticas, econômicas, históricas, sociais e culturais, mas também à vivência e à implicação dos diversos e plurais povos camponeses. Este é um campo que se diferencia do campo do agronegócio, dos latifúndios, das usinas, ou das casas de veraneio. Todos espaços apropriados pelo mercado. Nesse sentido, o campo também é um lugar dividido, de contradições, pois é disputado por lógicas diferentes e muitas vezes opostas de conformação política, econômica e social. No entanto, veremos como o campo pode ser visto também

como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobre, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007, s/p).

Ainda hoje, as realidades do campo brasileiro são restringidas pela dicotomia urbano/rural, forjada a partir de conhecimentos eurocêntricos, onde o meio rural e suas populações não são compreendidos em sua pluralidade e suas particularidades, mas a partir de uma lógica urbanocêntrica que desqualifica o meio rural e aloca o espaço urbano como um lugar de referência, desenvolvimento e futuro. O que implica que as soluções da vida prática, referentes às demandas dos povos do campo, sejam também, muitas vezes restritas à esta mesma lógica e pensadas a partir das necessidades urbanas. A exemplo disto,

A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A integração proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. É o movimento social do campo que, enfrentando todas as dificuldades possíveis, propugna por uma tecnologia adequada.” Quando, “A agricultura familiar, incentivada por importantes organismos internacionais, é um modelo que não só gera emprego e garante qualidade de vida, mas assegura também um desenvolvimento sustentável e em harmonia com o meio ambiente. (ARROYO, FERNANDES, 1999, pág. 10).

A lógica da agricultura familiar e da agroecologia, nesse contexto, se contrapõe a lógica do liberalismo, da monocultura para exportação, a beneficiar os latifundiários do agronegócio³⁶.

³⁶ Segundo Fernandes, as transformações da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Essas transformações teriam privilegiado a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada. (1999, p. 44)

Enquanto no agronegócio o uso de técnicas e de tecnologias são empregados visando à produção de alimentos e o lucro, a agroecologia em contrapartida é uma alternativa a este modelo de produção, pensada a partir de conhecimentos e práticas sociais de povos tradicionais, cuja a produção de alimentos é proposta a partir de aspectos não só econômicos, mas sociais, ambientais e de saúde. A agroecologia propõe o cuidado com o meio ambiente e com os consumidores, não utiliza produtos químicos, recicla seus componentes, trata da saúde da terra, e está pautada na democratização da terra, propondo a redução de custos de produção, visando oportunidades de trabalho nas áreas rurais, bem com o desenvolvimento local e a Reforma Agrária. Nesse sentido a agroecologia valoriza tanto as inovações tecnológicas quanto o trabalho do camponês e o seu legado (MST, 2015).

Não obstante, de acordo com Fernandes, “nos latifundiários e nas corporações transnacionais e nacionais do agronegócio, temos cravada a marca da expropriação, da exploração, da subordinação, da destruição dos territórios camponeses.” (MARTINS, MARTINS, ROCHA, 2012, p. 16). Pois é no campo,

onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana (...) No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (...) O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (FERNANDES, 2006, p. 28 - 32).

Nesse contexto pensar as demandas dos povos do campo também significa pensar a relação destes com a terra, com o trabalho e seus modos de vida, em sua multidimensionalidade³⁷. E desta forma, incorporar estes valores às soluções da vida prática. Contudo, os saberes das populações do campo, não apenas são desvalidados, mas sufocados diante da imposição de uma racionalidade econômica desenvolvimentista, efeitos da colonialidade do saber e do poder na zona rural, em detrimento do ideal urbanocêntrico.

Não obstante, a demanda pela oferta de tecnologias que sejam adequadas às necessidades dos trabalhadores do campo, faz parte de uma disputa ainda maior, pela ocupação e usufruto de terras brasileiras produtivas. É exemplo disto também, a luta pela reforma agrária e a luta pela demarcação de terras indígenas e titulação de territórios quilombolas. Estas nos

³⁷ Referência a multidimensionalidade do espaço territorial de Fernandes (2006).

remetem a uma disputa histórica desigual que tem suas matrizes forjadas na ocupação e exploração colonial ainda no século XVI no Brasil. Na qual a estrutura econômica colonial era gerada da produção e exploração de latifúndios que ficavam sob a posse da elite colonial, bem como gerada da divisão racial do trabalho sob povos nativos e sequestrados.

A concentração fundiária brasileira, que tem sua origem na colonização feita pelos Portugueses, foi sendo aprimorada ao longo dos séculos, apoiada pelas políticas governamentais que sempre privilegiaram o latifúndio em detrimento da realização da reforma agrária ou da agricultura familiar. Atualmente, o modelo agrícola embasado no agronegócio monocultor e voltado para a exportação, se expande rapidamente. Fazendeiros, madeireiros, grandes plantadores da soja, de algodão, cana de açúcar, etc., em nome da modernidade e da produtividade, avançam sobre terras públicas, áreas indígenas, áreas ocupadas por populações tradicionais e posseiros, ribeirinhos e outros. No afã de ampliar suas terras, acirram os conflitos no campo e produzem a violência das mais variadas formas como a superexploração no trabalho e o trabalho escravo, a grilagem das terras, os crimes ambientais, os espancamentos, seqüestros, ameaças e os assassinatos (CONTAG, 2005, p. 2).

Aliado a isto, considerando a condição histórica de formação da sociedade brasileira e seus produtos na contemporaneidade, podemos considerar e comparar aos efeitos da colonialidade do poder sobre a formação das relações e das identidades sociais produzidas na realidade latino-americana. Uma sociedade que se formou a partir do domínio colonial pelo trabalho servil e escravo de indígenas, negros e mestiços. Os quais não podiam ter o controle sob os recursos de produção, das instituições ou de mecanismos de autoridade pública. Não tinham lugar, foram eliminados em massa, foram excluídos e eram socialmente invisíveis (QUIJANO, 2005).

A escravidão e a servidão operadas a partir da racialização, instituíram relações de desigualdade, ainda hoje não superadas. Pois se indígenas e negros não são mais subjugados as mesmas condições, ainda é imposto às populações do campo que se articulem em função de normas e princípios de um sistema alheio, que os subalternizaram historicamente e que ainda tentam os invisibilizar.

Segundo Arroyo, não devemos romantizar a vida no campo, quando as relações sociais produzidas neste espaço de disputa foram e permanecem sendo conflituosas³⁸ e tensas. É importante para este autor, pensar então estas relações produzidas no campo, a partir do direito e da formação humana em um movimento pedagógico, compreendendo que isto implica também na qualidade da vida do meio rural.

³⁸ Segundo Fernandes, “a conflitualidade é a marca do desenvolvimento territorial no campo brasileiro, porque o paradigma do capitalismo agrário tenta convencer os incautos de que a agricultura camponesa/familiar é parte do agronegócio.” (MARTINS, MARTINS, ROCHA, 2012, p. 15).

Por outro lado, a dissonância das relações de poder que se sobrepõe aos sujeitos do campo na esfera do direito e em sua apropriação pela vida prática, aponta a distinção daqueles que são portadores desses direitos, e daqueles a quem são impostos estes direitos. Neste sentido, pensar a qualidade da vida do meio rural é também pensar as relações assimétricas de poder a que estão suscetíveis às populações do campo. Relações que foram historicamente produzidas a partir de conflitos entre povos diversos e heterogêneos.

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam (...) Essas leituras espaciais fragmentárias promovem desigualdades e diferentes formas de exclusão (FERNANDES, 2006, p. 29-32).

Segundo Gómez, a produção do sujeito de direito está, neste sentido, diretamente relacionada à invenção dos papéis sociais e das alteridades, ou conforme coloca “a invenção da cidadania e a invenção do outro, se encontram *geneticamente* relacionados” (2005, pág. 90). Pois a cidadania teria sido forjada a partir de relações de poder modernas de caráter dualista³⁹, que geraram alteridades e reprimiram as diferenças em nome da razão e do humanismo. Posteriormente, com o advento da Globalização, a atual reorganização global da economia capitalista, já não mais baseada na repressão, passa a se apoiar na produção destas diferenças e na “invenção do outro” para a consolidação do sistema (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág.87).

Ao falar de “invenção” não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI³. (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág. 88).

³⁹ Para o autor, “A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambigüidade e a contingência das formas de vida concretas.” (2005, pág.87).

Não obstante, as práticas disciplinares⁴⁰ que forjaram os cidadãos de direitos latino americanos do século XIX, e que tornaram viável o projeto moderno, tais quais os manuais de urbanidade⁴¹, as constituições e as gramáticas do idioma, inventaram uma cidadania ajustada a um tipo único de sujeito: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Desta forma, inventando também sua distinção, o “outro”, o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente e instituindo “um tipo desejável de subjetividade moderna” (CASTRO-GOMEZ, 2005).

A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da “cidade letrada⁴²”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui. (...) O “processo da civilização” arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da *civitas* que intelectuais latino-americanos como Sarmiento vinham identificando como paradigma da modernidade. A “urbanidade” e a “educação cívica” desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie. (2005, pág.89).

Uma cidadania, que é instituída sobre o conceito de humanidade dos ideais de universalização construídos pelo Iluminismo da Europa. Que segundo Sodré, é uma humanidade que reduz as diferenças a um equivalente geral racionalista em um racismo doutrinário (2005).

É a universalização racionalista do conceito de homem que, que inaugura no séc. XIX, o racismo doutrinário. Até então, as raças ou as etnias podem ter sempre alimentado ódios ou desconfianças mútuas mas nunca sob alegações científicas, sob o critério de uma razão universal (SODRÉ, 2005, p27).

A tomada da terra consonante a exploração e a divisão racial do trabalho em condição

⁴⁰ Gómez faz menção a González Stephan que identifica três práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latinoamericanos do século XIX : as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma (2005, pág 88).

⁴¹ Sobre os manuais de urbanidade: “Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser-se “bom cidadão”; para formar parte da *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade.” (CASTRO-GOMEZ, 2005, pág.89).

⁴² Gómez explica: “Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (González Stephan, 1996).” (2005, 88- 89).

de servidão ou escravidão, somada as injustiças cognitivas produzidas pelo colonialismo geraram condições de desigualdade que ecoam ainda nos dias atuais. E não obstante, a dicotomia urbano/rural é expressão disto, pois fundamentada também pela colonialidade do saber e imposta pela colonialidade do poder, esta privilegia o desenvolvimento urbano e invisibiliza os saberes, os modos de vida, as práticas e as demandas das populações do campo. Desta forma, a luta pela emancipação e reconhecimento do campo se dá, sobretudo, a partir da relação do homem do campo com a terra, mas pautada por reivindicações políticas, jurídicas, econômicas, culturais e epistemológicas em resistência ao padrão moderno capitalista euro-urbanocêntrico.

2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR, UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL.

Talvez, estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos “filhos do sol” em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido. A marca contraditória do país que se desenhava podia ser buscada na luta pelos espaços e tempos distintos e pelos territórios construídos e desconstruídos. Esta luta das nações indígenas e a sociedade capitalista europeia primeiro, e nacional/internacional hoje, não cessou nunca na história do Brasil. Os indígenas acuadaos, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga, deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. (OLIVEIRA, 1994, p. 15 e 16).

Neste capítulo tratou-se aproximar os estudos decoloniais e a pedagogia decolonial da proposta de uma Educação específica aos povos do campo em uma história de lutas, considerando o campo relacionado com territórios subalternizados pelo colonialismo/colonialidade; a população indígena como foi violentada pelo colonialismo e considerada população do campo; as lutas sociais para mudar a realidade e a conquista da CF-88 (trazendo a garantia de educação diferenciada); a luta pela educação do campo pelos movimentos sociais; o conceito de interculturalidade; e ainda a educação do campo nas universidades.

Se com a invenção do mundo colonial/moderno surge também a classificação e a subalternização de povos não europeus, a fim de pensarmos como se dá a luta pela educação em uma demanda maior de reconhecimento e emancipação destes povos subalternizados; faz-se necessário também pensar a superação dos efeitos de uma condição histórica de silenciamento e opressão, em um contexto de tensões sociais, políticas, econômicas e culturais que foram forjadas no desdobramento da história do Brasil. Sobretudo é necessário compreender estes povos não só enquanto sujeitos de direitos, mas também enquanto protagonistas históricos, sujeitos de enunciação epistêmica e política.

Neste contexto, e como dito anteriormente, os estudos sobre a teoria decolonial vão de encontro à necessidade de emancipação e reconhecimento político-epistêmico dos povos subalternizados sob a lógica da Modernidade/Colonialidade, dentre os quais se destacam nesta pesquisa, os povos camponeses, a quem se destina a Educação do Campo, enquanto uma proposta da educação diferenciada. Os estudos decoloniais como uma referência latino-americana colocam em evidência, a experiência dos povos do campo enquanto negros, indígenas e camponeses que enfrentam cotidianamente os efeitos da colonialidade em

movimentos contra-hegemônicos de resistência. Ao mesmo tempo, salientam a importância de pensar a educação e a produção de conhecimento, diante de um potencial de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas por outras formas de ser e estar no mundo. É desta forma, que pretendo aproximar os estudos decoloniais da proposta de uma Educação específica aos povos do campo em uma história de lutas.

A demanda dos povos do campo hoje por uma educação específica e diferenciada se destaca em contraposição a um modelo educacional tradicional moderno que impõe às populações camponesas, conhecimentos, propósitos e práticas, que são articuladas em função de normas e princípios de um sistema que não os representa e que os marginaliza. A consolidação do conhecimento moderno eurocêntrico enquanto uma referência na tradição educacional brasileira, sobretudo no que tange o uso deste conhecimento e a quem se destina, tem como imperativo os projetos de desenvolvimento que vão sendo operacionalizados ao longo da história, mas que também é construída sob um imaginário de zona, nacional e continental marcado geopoliticamente, periferalizado.

Conforme assinala Mignolo, a América Latina desde sua origem até os dias atuais, teria passado por três momentos distintos que influenciaram na projeção dos imaginários nacionais construídos, redefinindo assim a realidade econômica e política, bem como os projetos nacionais de desenvolvimento (2003).

América Latina sufrió, por así decirlo, una tercera “degradación” en el orden mundial. La primera fue en su inicio, cuando ingresó en el imaginario cristiano-europeo como región subordinada. La segunda ocurrió en el siglo XVIII, cuando los filósofos franceses, fundamentalmente, reactivaron la disputa del Nuevo Mundo y rebajaron América a una “juventud” (...) Y la tercera degradación ocurrió a partir de 1898. (...) En suma, en 1895 y 1898 dos nuevos actores entraron en escena en el orden mundial y redefinieron la diferencia imperial y la diferencia colonial. (...). En este escenario, en el de las formas que la globalización ha tomado en los últimos cien años (para diferenciarla de la globalización de los 400 años anteriores), y más particularmente a partir de 1990, la que corresponde a la consolidación del capital transnacional, América Latina comenzó a experimentar, y lo sigue haciendo, dos tipos de cambio fundamentales, a mi ver. (...) Los países andinos, desde 1970 profundamente en los últimos diez años se destacan a mi ver por una mayor inestabilidad económica pero, al mismo tiempo, mayor resistencia y proyectos frente a la globalización, es decir, frente a la hegemonía de la economía neoliberal en tanto diseño económico, financiero y civilizatorio. Creo que estos dos momentos marcan un giro económico-político fuerte que no se corresponde, todavía, con el cambio de imaginario. Así, la crisis de los Estados nacionales, en América Latina, va acompañada de una crisis, pero también de la posibilidad de redefiniciones del imaginario subcontinental. (MIGNOLO, 2003, p. 5 e 6).

Para Mignolo, estas três etapas cronológicas são então, o “imaginário do período colonial”, o “imaginário do período nacional” e o “imaginário do período pós-nacional”. Este último referente aos dias atuais. Nesta argumentação a globalização se destaca enquanto chave para entender os processos de redefinição dos imaginários nacionais e continental, pela

hegemonia do ideal neo-liberal econômico, político e civilizatório (2003). Considero então, estes pontos enquanto referência para pensar a preposição da Educação do Campo enquanto política pública, no contexto histórico da educação brasileira.

Voltando ao imaginário do período colonial, podemos lembrar que a história da educação à experiência brasileira é contada, a partir da prática de ensino de missionários jesuítas, que vinham difundir as crenças cristãs, tirando os indígenas de suas aldeias e os levando às missões, muitas vezes submetidos à violência física, subordinando-os aos costumes de uma sociedade estranha que os via como inferiores, impondo uma nova língua e linguagem, contra toda a resistência destes em prol de um projeto de dominação colonialista que deveria ser submetido a todo custo; evocamos o malefício mais extremo que a educação, enquanto instrumento de coerção social, pode alcançar que é a subalternização de mentes, corpos e culturas; a dominação de formas de ser e estar no mundo⁴³.

Segundo Mignolo, este foi um dos primeiros momentos que configuraram a diferença colonial e a construção do imaginário atlântico, que constituiu o imaginário do mundo moderno/colonial (2003). Neste contexto, Quijano irá apontar que a hegemonização do eurocentrismo enquanto perspectiva epistemológica é oportunizada pela colonialidade do poder e pela dependência histórico-estrutural, forjadas a partir do domínio do conhecimento e também da escrita (1997).

En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores. (QUIJANO, 1997, p. 117).

No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética (...) No século 16, a diferença colonial articulava-se espacialmente. Ao se aproximar o fim do século 18 e o início do 19, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. “Os povos sem história” situavam-se em um tempo anterior ao “presente”. Os povos com história sabiam escrever a dos povos que não a tinham. (MIGNOLO, 2003, p 23).

Quando penso sobre isto me pergunto quando foi que o passado ficou para trás? Quando foi que superamos em nossa história as histórias que não foram contadas? Quando passamos a

⁴³ Segundo Nobre, a educação escolar indígena no Brasil, atravessou três períodos distintos em cinco fases: “A escola de catequese”, de 1549 à 1767, período em que os missionários jesuítas foram responsáveis pela educação indígena até serem expulsos; “As primeiras letras e o projeto civilizatório”, de meados do séc. XVIII até meados do séc. XX, iniciando com a Instituição do Diretório Pombalino com o objetivo de “integrar os índios à sociedade colonial”, e posteriormente com o Império e a Primeira República, com o estabelecimento das bases do sistema indigenista do Império que viriam a pensar “civilização dos índios”; “O ensino bilíngue”, de 1970 até os dias atuais, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a proposta do bilinguismo sobre a noção de patrimônio cultural, e mais atualmente com o indigenismo alternativo, o movimento indígena e as escolas indígenas. (NOBRE, 2012, p. 63 – 72).

enxergar a história enquanto uma série de fatos inevitáveis que precisam ser relevados e que já não podem nos afetar? À custo da invisibilização e do esquecimento de tantos e de tantas coisas. Quando deixamos de questionar as ausências, de aprender com os silêncios, encontra-se aí também a colonização do pensamento. Sobretudo, quando lidamos com os grupos alvo de políticas diferenciadas como um inconveniente resolvido.

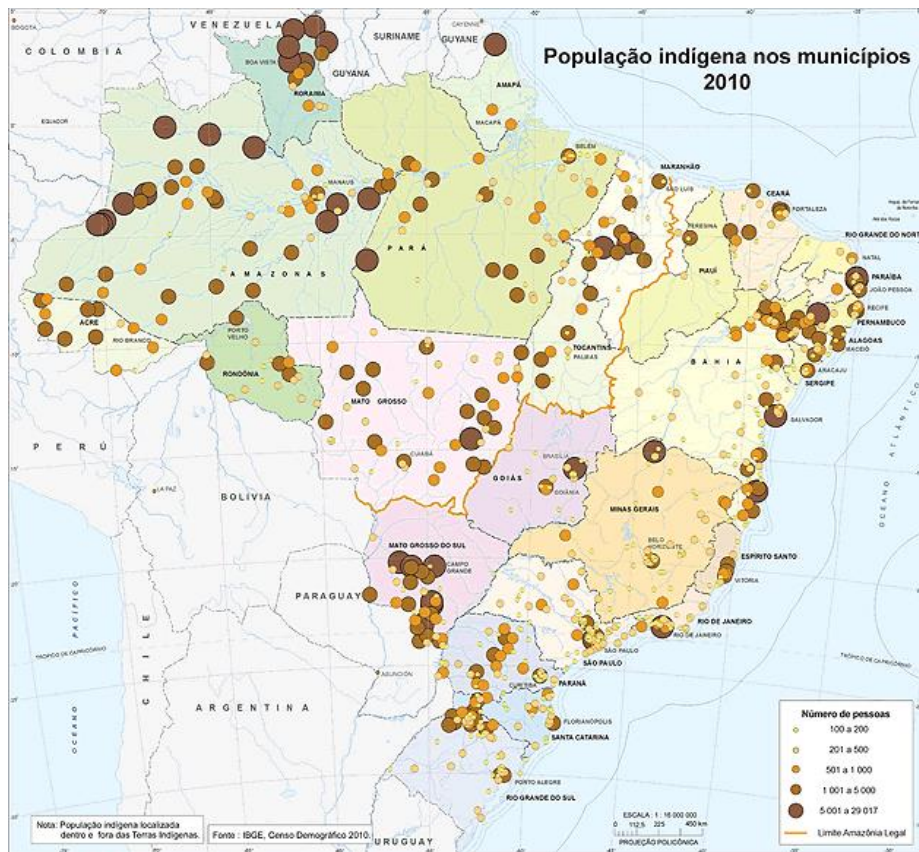
O colonialismo como modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais está hoje tão vigente e violento como no passado. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. São populações e corpos que, pese embora todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, facilmente descartáveis. Foram concebidos como parte da paisagem das terras "descobertas" pelos conquistadores, terras que, apesar de habitadas por populações indígenas, foram consideradas como terras de ninguém. Foram também considerados como objectos de propriedade individual, de que é prova histórica a escravatura. E continuam hoje a ser populações e corpos vítimas do racismo, da xenofobia, da expulsão das suas terras para abrir caminho aos mega projectos mineiros e agro-industriais e à especulação imobiliária, da violência policial e das milícias paramilitares, do tráfico de pessoas e de órgãos, do trabalho escravo designado eufemisticamente como "trabalho análogo ao trabalho escravo", da conversão das suas comunidades de rios cristalinos e florestas idílicas em infernos tóxicos de degradação ambiental. Vivem em zonas de sacrifício, a cada momento em risco de se transformarem em zonas de não-ser. (SANTOS, 2018)⁴⁴.

Segundo a última atualização do Censo Demográfico⁴⁵, a população indígena no Brasil, no ano de 2010, totalizava em torno de 896 mil pessoas, com 63,8% destas residindo em área rural e 57,5% em Terras indígenas oficialmente reconhecidas. Do total da população foram encontradas 305 etnias e 274 línguas indígenas. Cabe ainda salientar, que segundo o Censo, número percentual da população indígena em relação à totalidade da população brasileira, teve um salto de 0,2% para 0,4%, do ano de 1991 para o ano de 2000. O que significa dizer que houve um aumento de 10,8% da população indígena neste período. A maior taxa de crescimento de todas as categorias (IBGE – FUNAI, 2018). A distribuição desta população pode ser mostrada no mapa á seguir:

⁴⁴ Texto escrito e publicado por Boa Ventura Sousa Santos, pelo Jornal de Todos os Brasis – GGN, em memória de Marielle Franco, em 01/04/2018.

⁴⁵ Segue em anexo quadro de números referentes aos dados apresentados sobre a população indígena no Brasil, no ano de 2010.

Tabela 2: População Indígena nos municípios brasileiros de 2010.



Apesar da expressividade da população indígena representada por todo o país, em relatórios da FUNAI e IBGE podemos encontrar também dados sobre a precariedade que vivem estas populações na realidade brasileira.

Esta população, em sua grande maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. As comunidades indígenas vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades. (FUNAI, 2018).

Para além disso, pode-se dizer da realidade da Educação escolar indígena atual,

A definição da “educação escolar indígena” como bilíngue, intercultural, diferenciada e específica esconde um fracasso institucional, didático e pedagógico por trás da retórica oficial, que reverbera, vazia e insidiosa, de alto a baixo, dos ministérios, às secretarias estaduais e municipais de educação, às escolas indígenas. A atuação das ONGs e de iniciativas para-acadêmicas, nesse campo, com raras exceções, não é menos falha. Professores, pesquisadores e jovens indígenas despertam do tédio dos cursos de formação do qual são alvos (e vítimas) quando se deparam com a riqueza das formas e estruturas de suas línguas, um exercício altamente intelectual, que repercute de imediato e positivamente sobre atitudes e valores, mas muito pouco realizado (RICARDO; RICARDO, 2017).

Estes são apenas alguns dos exemplos sobre as dificuldades e as demandas que enfrentam os povos tradicionais em lutas travadas diariamente no Brasil. Este é um exemplo da ausência, da invisibilização, de um não lugar produzido pela colonialidade do poder. A imagem destas populações na história do Brasil aparece como uma grande ferida que nunca parou de sangrar. A subalternidade, apesar de imposta a partir da experiência do colonialismo, se materializa em cada privação, discriminação, marginalização e negação sofridas enquanto grupos racializados, ainda hoje.

A história brasileira das lutas e trajetórias dos povos do campo também não se faz diferente à medida que esta também se inicia com o colonialismo. Iniciando com a divisão colonial da terra e a divisão racial do trabalho. Como citado anteriormente, escravizados, ou em condição de servidão, os povos nativos, aqueles raptados da África e imigrantes pobres europeus foram forçados a trabalhar nas terras que foram tomadas pela Coroa Portuguesa, os latifúndios, e entregues à elite colonial. O domínio imperial não apenas determinou a posse das terras brasileiras às elites por gerações, mas impôs a racionalização que inferiorizou cognitivamente e etnicamente os não europeus, bem como a condição de um regime escravocrata.

Ancorados neste pilar da Racialização, os povos do campo foram alocados à inferioridade racial, que condiciona os papéis sociais, políticos, epistêmicos e educacionais ocupados pelos povos do campo ao não-lugar e, conseqüentemente, ao não-sujeito. Desde o princípio do Colonialismo, a Racialização foi utilizada como forma de demarcação e de distribuição das riquezas na perspectiva da divisão racial do trabalho, que teve como grande expressão o latifúndio. O surgimento do latifúndio no Brasil esteve atrelado de maneira direta à estrutura econômica colonial que buscava produzir em larga escala para gerar lucro à Coroa Portuguesa com a exportação das especiarias presentes no Brasil. Para tais fins, o território brasileiro foi dividido em grandes partes e entregues para serem administrados por nobres que tivessem relação com a Coroa Portuguesa. Neste sentido, a divisão racial do trabalho atribuía à elite colonial a posse da terra e aos povos nativos saqueados e aos povos raptados da África a condição de servidão e de escravidão respectivamente. (MAINAR, SILVA, SILVA, SILVA, 2014, p. 13).

Ao mesmo tempo, podemos ver em diversos estudos, que a educação não era uma preocupação no projeto de uma colônia de exploração, que visava à produção extrativista e agrícola voltada para a exportação, a não ser para cumprir com a estabilização e a manutenção da estrutura de poder dominante. Muito menos para aqueles que eram considerados inferiores cognitivamente e que exerciam atividades agrícolas, na época, compreendidas enquanto trabalhos que apenas exigiam o uso de força. Para além disso, a educação do Brasil colônia se deu por diferentes pretensões, segundo os ofícios e posições sociais que ocupavam os indivíduos. Quando não focada na catequese, ou no sacerdócio, era dada para o trabalho e

aprendizado de ofícios determinados, ou ainda, para o aprendizado da língua e letramento. Em outra instância estava à educação voltada para a elite colonial, orientada pela ciência moderna, pelo racionalismo, pela filosofia iluminista e pela teologia. Sem mais, pode-se dizer que a concepção que orientava a educação do período colonial, quando esta acontecia, era em todavia, elitista, eurocêntrica, racionalizada, racializada e universalista.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras. (...) Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2001, pág. 3 e 4).

Uma vez finda a Colônia, com o Império e a República, a educação no Brasil seguiu por fases distintas, avançando lentamente em direção à preposição de uma educação em zona rural até uma educação específica e diferenciada, voltada para as populações do campo. Segundo Fernandes,

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.(1999, p.)

A história da Educação nos mostra que a educação oferecida no meio rural aparece tardiamente na realidade brasileira⁴⁶, suprimida pela colonialidade de diversas formas. Registros mostram que menções a educação rural começam a ser feitos no século XIX, em função do desenvolvimento da agricultura, contudo, é apenas no século XX, com o aumento do fluxo de imigrantes analfabetos para os centros urbanos, que começam a pensar de fato, na

⁴⁶ Segundo Calazans, “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.” (1993).

oferta da educação para o meio rural.⁴⁷

Por volta dos anos 30, quando a escola se institucionaliza no campo, propostas em função de uma educação voltada aos trabalhadores rurais passam a ser previstas na Constituição, no entanto, sob uma perspectiva de educação instrumentalista.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934⁴⁸. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001, pág. 3).

Também segundo Calazans, a lógica que impulsiona o surgimento da oferta da educação rural no Brasil segue ainda, vinculada ao contexto histórico social e político de um país que foi Colônia europeia, fundado sobre ideais modernos, e que teve como força motriz a divisão racial do trabalho e o domínio dos latifúndios (1993). Pois, para além de sua emergência tardia, a educação no meio rural brasileiro emerge sob a preposição da urbanização e da industrialização do país, pelo interesse de instruir a mão de obra trabalhadora, sob os princípios universais, em uma sociedade que enxergava o campo como um lugar de atraso.

Os efeitos da Racionalização atingem os territórios rurais, na dualidade epistêmica que valida racionalmente os conhecimentos urbanos em detrimento dos produzidos no contexto rural. Esta validade só é possível através da Colonialidade, que expressa à reestruturação colonial-capitalista, mesmo com o fim das relações político- territoriais. (MAINAR, SILVA, SILVA, SILVA, 2014, p.14).

Segundo Quijano, a racionalidade eurocêntrica foi imposta e admitida no mundo capitalista, como a única racionalidade válida e como símbolo da modernidade. Determinando assim, o lugar de produzir conhecimento, os sujeitos produtores de conhecimento e a forma de produzir (QUIJANO, 2007, p.343). Em outras palavras, a subalternização epistêmica pela colonialidade do saber. Esta mentalidade se estende ao meio rural, uma vez que longe do ideal

⁴⁷ “Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.” (BRASIL, 2001, pág. 5).

⁴⁸ A constituição de 1934, estabeleceu em artigo 156: “Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (...) A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais (...)” (BRASIL, 1934, pág. 6).

racionalizado euro-urbanocêntrico moderno, o lócus imaginário, político, cultural e epistêmico do Campo é periferializado. Ao mesmo tempo, com a marginalização do mesmo, as experiências, conhecimentos e relações que se dão no campo, são condicionadas à lógica dicotômica urbano-rural, onde o campo passa a ser entendido enquanto o passado do urbano, enquanto potência do que um dia pode vir a ser, enquanto algo que não é o meio urbano idealizado. É neste processo, que a dinâmica da vida no campo é invisibilizada e contida, em prol de um padrão externo, e assim são também os sujeitos dessa realidade, as populações do campo.

Sob esta premissa e neste contexto, compreendo que a zona rural brasileira foi alocada a este lugar de atraso, estéril, e foi sob o interesse da modernização do campo, que a educação passa a ser oferecida neste meio, mas ainda sim, como uma forma de doutrinar os corpos e as mentes⁴⁹ dos povos campestres. Quero dizer, os povos do campo neste projeto de educação aparecem apenas como mão de obra, com uma única demanda, a instrumentalização. O ensino era dado na zona rural, mas o campo não era considerado como um espaço de conhecimento válido. Ou seja, nesta lógica onde os povos campestres são inferiorizados cognitivamente, a função da educação não se pode ser emancipadora, mas é apenas coercitiva, restrita aos interesses de um sistema capitalista de exclusão. É desta forma que a colonialidade opera, comparando e negando a pluralidade destes sujeitos, negligenciando suas demandas, legitimando as desigualdades sociais e impedindo possibilidades outras de ser e estar no mundo.

A educação campestre foi por anos sonegada por meio da Colonialidade em seus vários eixos. Quando emergem as primeiras sinalizações de preocupação com a oferta de educação para os sujeitos campestres, esta se dá de maneira assistencialista, tecnicista e compensatória com o objetivo de fixar os sujeitos campestres nos seus territórios, mas em obediência à agenda urbana de desenvolvimento, configurando o Paradigma da Educação Rural Hegemônica. Este Paradigma é hegemônico porque os sujeitos que o protagonizam constituem as elites dirigentes do país, com predominância da elite crioula em um contexto de crescente industrialização e urbanização que subalterniza os territórios rurais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, epistêmicas e educacionais (MAINAR, SILVA, SILVA, SILVA, 2014, p. 19)

Segundo Fernandes, os sentidos atribuídos à educação para o agronegócio e para o campesinato são completamente distintos. Para ele, a educação enquanto política social tem um

⁴⁹ Segundo Castro Gomez, “se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade.” (2005, s/p).

caráter econômico fundamental, porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento, inclusive o desenvolvimento do território camponês. Nesse sentido, não faz parte dos interesses do agronegócio, a educação como política pública que atenda a diversidade e especificidade das populações camponesas, uma vez que esta demanda não se enquadra no modelo de desenvolvimento do agronegócio. (2006. p. 30 e 31).

Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.(...) Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. (FERNANDES, 2006, p. 31).

As resoluções posteriores da Constituição de 1934, a datar Constituições de 1946 e de 1967, enquanto marcos legais sobre as disposições referentes á oferta da educação em zona rural, ainda foram propostas com o intuito de promover a modernização do campo, privilegiando os interesses das indústrias do agronegócio, com o enfoque no ensino profissionalizante e em campanhas de alfabetização (BRASIL, 2001). Nota-se então, ainda neste período, a distinção dicotômica de periferalização sendo imposta sob o bojo das relações e da dinâmica da vida no campo. Reforçando o lócus de subalternização remetido ao campo e materializado na realidade das populações do campo, percebidas apenas como mão de obra barata. Segundo Mignolo,

Até o meio do século 20 a diferença colonial⁵⁰ respeitava a distinção clássica entre centros e periferias. Na segunda metade do século 20, a emergência do colonialismo global, gerenciado pelas corporações transnacionais, apagou a distinção que era válida para as formas iniciais de colonialismo e a colonialidade do poder. No passado, a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros da periferia. (MIGNOLO, 2003, p.9)

No entanto, a configuração marcada pela globalização, traz consigo novas tensões e conflitos, por disputas de ampliação dos espaços sociais e de negociação. Na realidade do Campo brasileiro, salienta-se que o período de 1950 a 1960, foi marcado pelo protagonismo de

⁵⁰ A diferença colonial para Mignolo “é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados, ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (MIGNOLO, 2003, p. 10)

coletivos de resistência campestre, em lutas pela Reforma Agrária, em denúncia contra o descaso com a educação das populações do campo e pela defesa de seus modos de vida (MAINART, SILVA, SILVA, SILVA, p. 22). O que terá grande influência para as conquistas seguintes.

A luta por uma educação diferenciada para as populações do campo faz parte de uma reivindicação maior de bem viver e da representação social e política. Na qual, a educação e o território estão profundamente ligados às crenças, aos conhecimentos, valores, costumes, práticas e ao tempo, sob os quais se rege a vida no campo. Compreendendo assim, as múltiplas vertentes que a educação pode ter. Estes movimentos de reivindicação, aparecem então, ao meu ver, como movimentos contra-hegemônicos de disputa. Pois foi a partir da mobilização e da reivindicação dos povos campestres, enquanto povos subalternizados, que foi permitido extrapolar o referencial de educação imposto até então, para propor alternativas outras de emancipação sob a diferença colonial, através de uma formação crítica e específica a suas demandas.

No contexto rural, estas reivindicações se fizeram ouvir principalmente na luta dos povos campestres pela redistribuição das terras e pelo fim do silenciamento político dos habitantes dos territórios rurais. Foram sujeitos protagonistas do Paradigma Rural Contra-Hegemônico os movimentos de Educação Popular que lutava com o propósito de criar alternativas pedagógicas específicas para o campo. Destacamos nos territórios rurais a atuação dos Movimentos Sociais integrantes das vias campestres, que, no Brasil, congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil. (MAINART, SILVA, SILVA, SILVA, 2014, p. 22).

Sendo assim, este cenário só irá apresentar alternativas a esta educação instrumentalista oferecida na zona rural na década de 80, quando se coloca em pauta um modelo de educação que também pensasse a implicação das populações campestres em sociedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor. (BRASIL, 2001, pág.10).

Com base na Constituição de 1988 (C.F/1988), as políticas públicas passaram a

favorecer então, uma educação voltada para a diversidade dos grupos sociais. Bem como, resoluções e anexos posteriores referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, ampliaram o espaço jurídico educacional para os valores, saberes e costumes de grupos específicos.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais. Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região. (...) Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento. (BRASIL, 2001, pág. 11).

Contudo, se meio rural era visto ainda, enquanto uma extensão inferior do espaço urbano na qual impera a pobreza e o atraso, como foi exposto anteriormente, a escola também enquanto uma demanda do campo era pensada a partir das necessidades de modernização e desenvolvimento urbano, sem levar em conta às particularidades históricas dos povos camponeses. Neste sentido, as políticas públicas e os textos legais incorporavam as diferenças dos grupos sociais sobre uma ótica de pobreza e marginalização dos povos camponeses enquanto “comunidades carentes”, e não pelo reconhecimento das plurais formas de pertença destes grupos. A educação então, nesse contexto, pode ser pensada também a partir da diferença colonial, no que tange a fronteira territorial e epistêmica entre urbano e rural.

Este eixo da Colonialidade repercute na dicotomia entre urbano e rural, sendo o primeiro lócus privilegiado do progresso e o segundo lócus subalternizado (...) A imposição desta dicotomia entre urbana e rural, apoiada na Colonialidade do Poder, se utiliza dos conhecimentos eurocentrados e suas formas de produção de matriz eurocentrada (predominantemente urbana) para constituição da Colonialidade do Saber. A Colonialidade do Saber reforça a hierarquia epistêmica instituída entre a racionalidade eurocentrada hegemônica e as demais formas de produção de conhecimentos que não pertencem ao lócus epistêmico eurocentrado. Deste modo, ocorre a reestruturação da injustiça cognitiva dos povos colonizados, não apenas na dificuldade de acesso ao conhecimento considerado válido, como também na impossibilidade de afirmar critérios outros de validação epistêmica (MAINAR, SILVA, SILVA, 2014, p 15).

Todavia, a partir da pressão de movimentos sociais, conflitos e tensões geradas pela reivindicação de identidades sociais, nos anos 90, na América Latina, a diversidade cultural

passa a constar nas políticas públicas e reformas educativas constitucionais (CANDAU, 2009). E em 1996, se evidencia pelo artigo 28 da LDB 9394/96, o precedente de ampliar a concepção dos projetos político pedagógicos, incluindo “adaptações às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Segundo Candau, políticas de inclusão como estas fazem parte de uma estratégia que pretende “reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal, dentro de uma ordem não só nacional, mas regional e global (2009, p. 19).

Para a autora, a configuração atual do capitalismo global passa a operar em uma lógica multicultural, que incorpora a diferença a fim de conter os conflitos étnicos e manter a estabilidade social, regida não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. No entanto, o multiculturalismo⁵¹ como uma ferramenta que passa a ser cada vez mais usada para impulsionar os imperativos econômicos do neoliberalismo, esvazia a demanda, convertendo à diversidade cultural em uma nova estratégia de dominação. No que se refere aos povos indígenas, por exemplo, passa a incluir elementos relacionados à educação, ao desenvolvimento e aos direitos legais (de identidade e da terra), “dando reconhecimento e inclusão à oposição dentro do Estado nação, sem maior mudança radical ou substancial em sua estrutura hegemônico- fundante.” (CANDAU, 2009).

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista (...) Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes -, são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional. (CANDAU, 2009, p. 16 e 17).

Nesse contexto, se desde a década de 80 a educação passa a ser reconhecida enquanto um direito humano de todos os cidadãos que deveria ser garantido pelo Estado, abrindo precedente também para discutir sobre outras concepções de educação e ensino, as populações do campo ficaram à margem disto. Pois “o direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania”, que não permitiu chegar “à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, pág 10).

A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos

⁵¹ Para Santos, em função da emergência dos estudos culturais e a reivindicação do Multiculturalismo, tem se colocado principalmente em disputa, o controle das políticas educativas, posto que “o que está em causa nos últimos tempos é a quebra do muro entre as duas culturas, ou seja, a separação da cultura científica e cultura humanística, entre o estudo dos fatos e o estudo dos valores, e o desafio que tal queda põe as estruturas de produção e de distribuição de conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 29).

avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO, CALDART, MOLINA 2009, pág 10).

Esta concepção de cidadania se faz abstrata, porque não se materializa na regência e na operacionalização da vida prática daqueles que foram subalternizados, alocados a um não lugar, como vimos antes. Uma vez que a concepção de cidadania moderna ocidental se estabeleceu sobre um perfil específico branco, homem, hétero, cristão, não se pretende que esta alcance o limiar produzido na diferença colonial, o outro para além da norma. Nesse sentido, os imperativos do Multiculturalismo, segundo Candau, “não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos.” (CANDAU, 2009, p. 20).

Debates e discussões, em torno de uma educação que não fosse apenas oferecida no meio rural, mas fosse também pensada a partir das particularidades das populações do campo e de suas demandas, ganham força a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Este encontro foi promovido pelo MST com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), contando também com a colaboração da UNESCO, UNICEF e CNBB.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2007, p. 2).

Sua menção é de extrema importância, uma vez que foi a partir deste encontro que foi possível criar o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera)⁵², enquanto um compromisso entre os movimentos sociais, o governo federal, estadual e municipal, os povos do campo e as universidades⁵³. É a partir dos esforços e das alianças formadas neste encontro, que a educação rural passa a ser proposta em prol da resistência dos povos camponeses

⁵² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) “É uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário”. (INCRA, 2016, p. 23).

⁵³ Segundo Fernandes, “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam.” (2006, p. 28).

(SANTOS, 2017).

O 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) realizado em julho de 1997 pode ser considerado conforme o referido autor, simultaneamente, como ponto de partida e ponto de chegada desse movimento, pois retrata que já havia um caminho trilhado. Esse 1º Encontro instigou a organização da “I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo”, que ocorreu em julho de 1998. Nesse evento, os sujeitos do campo almejavam e lutavam por uma “educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING et al., 1999). (SANTOS, 2017).

A preposição de pensar a educação ofertada para os povos do campo colocava em pauta as suas especificidades históricas, culturais, políticas, geográficas, regionais, econômicas e étnicas. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo se torna nesse sentido, uma referência que marca a história da educação ofertada para o meio rural, tendo em vista a evidência dos direitos coletivos, pautados nos interesses das minorias.

Neste contexto, fora incluso na pauta de projetos de ensino a possibilidade de contemplar as diversidades étnicas propondo novas abordagens metodológicas, repensando currículos, criando modelos e modalidades de ensino e de escola específicos para coletivos, produzindo materiais didáticos diferenciados, investindo na formação de professores, etc.

E nesse contexto, em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo⁵⁴, pela Resolução CNE/CBE n.º.1. E em 2004, e após a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CALDART, 2002), foi criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo - CGEC (SECAD/MEC), que traz novas configurações e orientações para os parâmetros epistemológicos da Educação do Campo. Segundo as Diretrizes, Parágrafo Único do artigo 2º:

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

⁵⁴ Segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Art. 13 prevê que “os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.” (pág. 3).

coletiva no país.

O conceito de Educação do Campo, discutido na “1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, é então, uma resposta às demandas específicas dos povos camponeses, em uma proposta que permite ressignificar a experiência educacional no meio rural, com uma educação pensada a partir do desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos trabalhadores do campo, para o campo e por protagonistas do campo. Um movimento de resistência pela permanência em seus territórios e pela expressão de modos de vida particulares e plurais aos povos camponeses. Propondo assim, a partir do diálogo entre os povos do campo e Movimentos Sociais, projetos político pedagógicos voltados para as demandas do campo em âmbito global e local.

A Educação do Campo se apresenta, portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do campo. Na Educação do Campo educar também é ensinar a importância de participar e de pensar o campo como parte da unidade que é o país (...) (BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009. pág.21).

A Educação do Campo constitui, portanto, uma forma de reafirmar as peculiaridades do campo, seja pela ênfase que dá ao trabalho do campo, ao meio ambiente, a sustentabilidade, as culturas plurais da realidade rural, seja pela proposta de unir forças coletivas de resistência em prol da possibilidade da vida no campo. Estas propostas se materializam então, tanto na prática cotidiana dos povos do campo, quanto da formulação e implementação de políticas públicas, ainda sob toda a dificuldade de se construir enquanto referencial contra-hegemônico.

Estas propostas são formuladas, sobretudo na resistência de grupos específicos que buscam o reconhecimento social, emancipação e autonomia a partir de uma concepção de Estado e Democracia que contemple e fortaleça as diferenças culturais, bem como a ação coletiva destes grupos e questione a desigualdade social e as relações de poder vigentes. Em minha leitura, a preposição da Educação do Campo vai de encontro ao que Candau conceitua, enquanto estratégias construídas pelos interesses e as necessidades das pessoas que “sofreram uma histórica submissão e subalternização”, por uma crítica questionadora do modelo de sociedade vigente, enquanto “Interculturalidade Crítica” (2009, p.22).

La interculturalidad crítica [...] es una construcción que surge de las personas que sufrieron una experiencia histórica de sumisión y subalternización. Una propuesta y un proyecto político que también podría expandirse y abarcar una alianza con personas que buscan igualmente construir alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder, de saber y de ser muy diferentes. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o unproyecto étnico, ni

un proyecto de la diferencia en sí [...], es un proyecto de existencia, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

É esse movimento que amplia e envolve “em aliança” setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. (2009, p.22).

Esta luta então é travada diante de dois referenciais estratégicos distintos do mundo globalizado. Nesse contexto, Walsh irá contrapor e alocar as estratégias de luta dos povos subalternizados como uma referência contra-hegemônica de transformação, às estratégias de inclusão do Estado, como uma forma de controlar os conflitos sociais. Diferenciando então, Multiculturalismo de Interculturalidade.

Por eso, cuando la palabra "interculturalidad" la emplea el Estado, em el discurso oficial el sentido es equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Tampoco están pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, sino la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente, de los indígenas en la transformación del Estado, y por cierto, de la educación, la economía, la ley. En ese sentido, el Estado ya no podría ser "monotópico e inclusivo" sino que tendrá que ser "pluritópico y dialógico" en el cual la hegemonía es la del diálogo mismo y no la de uno de los participantes en el diálogo. (WALSH, 2002, p.9).

Segundo Mignolo, a Interculturalidade neste sentido é um caminho para superar o colonialismo interno e também é um fenômeno global caracterizado por histórias locais, enquanto projeto epistêmico, ético e político de fronteira que se expandiu, e está sendo articulado em diferentes partes do mundo em dimensões econômicas, políticas e institucionais (2003, p.10 e 11).

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”³², alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; den plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 66).

Ainda sobre o debate de inclusão/reconhecimento das diferenças a partir das propostas que orientam nosso sistema de ensino, é importante salientar que até o ano de 2003 não tínhamos nenhum precedente jurídico que estabelecia a obrigatoriedade de um ensino que contemplasse às diversidades étnico-raciais de forma articulada, especialmente para as escolas da zona rural. No entanto, com a ampliação dos debates sobre cultura e território, amplia-se também o espaço de disputa e reivindicação por reconhecimento das plurais formas de pertença dos diversos grupos sociais. Sobretudo, por políticas públicas que possam ressignificar a experiência brasileira de ensino, no que tange a colaboração e o protagonismo de grupos étnicos subalternizados na história da formação da sociedade brasileira. O termo “reconhecimento” então assume forma jurídica na expansão dos seus campos, na luta por condições igualitárias. O que significa em termos de demandas, novas formas de produzir reconhecimento através do foco nas injustiças culturais e econômicas.

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” (CANDAUI, 2008).

Nesse contexto, em 2003 é determinada a inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos de ensino básico, pela Lei nº 10.639, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. A implementação da Lei nº 10.639/2003⁵⁵ pretende assegurar “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”⁵⁶. Esta lei se

⁵⁵ Essa Lei altera a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. A Lei 9394/1996 “exige, que além de novos conteúdos, sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Parecer à Lei 9394/1996 pág.9).

⁵⁶ "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira - § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

aproximaria também de uma proposta intercultural porque não só contempla as diversidades culturais, trazendo a contribuição da história e cultura negra para a formação da história da nação como um direito do negro, mas reconhece a sua importância para toda a sociedade.

E em 2008, também é incluída a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena a constar pela alteração Lei nº 11.645. Estas orientações são obrigatórias a todas as escolas, das redes pública e privada, e a todos os alunos do Brasil. Reconhecendo a contribuição da história e da perspectiva afro-brasileira e indígena para a construção da história nacional como um direito de todos. E independente de como se dá atualmente a implementação destas duas alterações sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, estas podem ser entendidas enquanto precedentes para a real aplicação daquilo que vêm a determinar. Neste sentido, a homologação da lei nº 10.639/2003 possibilita a ressignificação da implicação das diferenças culturais e étnicas em nossa sociedade, a partir de uma conformação outra de negociação. O precedente que abre esta lei, ao meu ver, torna possível o vislumbramento de um projeto intercultural como

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.” (WALSH, 2001).

Principalmente porque o momento qual estamos vivendo no campo da Educação brasileira é, sobretudo de questionamento e reflexão sobre novas propostas de ensino, filosofias e projetos, de ampliação de possibilidades que venham a superar o modelo tradicional de ensino, diante de perspectivas homogeneizadoras, eurocêntricas e urbanocêntricas, ainda enraizadas em nosso sistema educacional.

Sobre as propostas que reconhecem as particularidades e demandas dos povos camponeses em nível superior de ensino, ainda, em 2006 é aprovado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) pelo Ministério da Educação, e criado em 2007, como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad). Este programa foi proposto com o intuito de formar professores da educação básica da zona rural, em parceria com os Movimentos Sociais e com algumas Instituições de Ensino de Nível Superior brasileiras, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2008 então, são implantados os cursos em 4 universidades piloto, UFMG, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), e na Universidade Federal de Brasília (UnB)⁵⁷. E também são estabelecidas as “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, que reconhece os povos do campo em sua pluralidade e estabelece a oferta de ensino por níveis de ensino, art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Para Fernandes, ainda que a Educação do Campo, enquanto política pública nacional seja incipiente por sua preposição tardia ou recente, e portanto, esteja sob condição frágil na sociedade brasileira atual ao depender dos esforços constantes de minorias; está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial que o campo exige. “Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania” (2006, p. 31). Pois os diversos movimentos sociais camponeses estão, segundo Fernandes, realizando cursos em convênios com diversas universidades públicas e estão debatendo e iniciando a construção de seus próprios centros de pesquisa (2006).

Deste modo, pensar a formação de professores da Educação do Campo e a atuação destes enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento se faz não só um desafio, mas cria possibilidades de enfrentamento e resistência à colonialidade do saber. Pois abre um precedente para ampliar o espaço acadêmico-científico para conhecimentos produzidos por sujeitos subalternizados, que estão pensando e construindo a partir de aspirações contra-hegemônicas. Segundo Caldart,

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. É que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (2002, p. 36).

Em contrapartida, a proposta da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino se

⁵⁷ Este programa é ampliado posteriormente, em 2009, abrangendo um total de 42 cursos, organizados por área de conhecimento, tais quais Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias (SANTOS, 2017).

faz no limiar das relações dicotômicas referenciadas pelo ideal moderno ocidental e vividas pelas populações do campo na diferença colonial. Quero dizer, enquanto uma proposta pensada a partir do diálogo com as populações do campo e os movimentos sociais, que reivindicam novas soluções e formas de atuar sob a vida prática, esta abre um precedente para se chegar além do que já alcançamos antes, considerando a pluralidade e a especificidade dessas identidades locais na realidade da sociedade contemporânea brasileira. No entanto, enquanto uma proposta vinculada a um sistema neoliberal, que traz consigo o imperativo do desenvolvimento e do mercado, considerando ainda os lentos avanços e as poucas conquistas da educação brasileira ofertada para as populações do campo, muito em função de ser um país com história de colônia europeia, ainda sob a narrativa da modernidade e a lógica da colonialidade; esta é uma proposta que muito precisa avançar para se alcançar a pretensão de seu potencial contra-hegemônico de mudança social e política.

Neste contexto, é fundamental apostar em um movimento político-epistêmico de resistência, desde a escola até a universidade, que extrapole os limites impostos pela referência moderna ocidental, a fim de ampliar o espaço de negociação sobre o imaginário social. Desta forma, compreendo que a Interculturalidade enquanto chave de entendimento e construção de estratégias, se faz fundamental para pensarmos a preposição da Educação do Campo, a partir de um projeto decolonial de emancipação epistêmica, política e social.

Segundo Candau, a Interculturalidade “se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajuda a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (2009, p.23). Entender a Interculturalidade na proposta de um projeto de descolonização,

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem, em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes.(...) A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (WALSH, 2002, p. 24).

Sendo assim, a luta por uma educação do campo também em resposta aos efeitos da colonialidade do poder e do saber, pode seguir como uma estratégia intercultural ao passo que possibilita novas conformações de pensamento e prática sobre a experiência da diferença colonial, para além da lógica euro-urbanocêntrica. As propostas políticas, epistêmicas,

econômicas e éticas sob as quais se origina e se constrói as políticas de Educação do Campo, possibilitam alternativas aos imperativos do neoliberalismo e ao projeto moderno euro-urbanocêntrico, sobretudo porque fazem parte de um movimento político e social maior de resistência que já acontece, materializado na vivência, nas práticas cotidianas e costumes das populações camponesas, bem como na mobilização e na articulação da ação coletiva por um novo projeto nacional para o campo.

As aspirações que sustentam a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino e política pública, em si já se pretendem contra-hegemônicas, uma vez que colocam em evidência outras formas de estar e ser no mundo, mais também propondo um enfrentamento político, epistêmico e ontológico. Neste sentido, também contribuem pressionando o Estado e a sociedade para a ampliação dos espaços sociais de disputa, tendo em vista a emancipação e o protagonismo dos sujeitos do campo. E desta forma a educação pode vir a ser um instrumento de resistência e reivindicação no anseio de transformar a realidade dos povos camponeses à crítica decolonial.

2.1 SOB O LIMAR DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE FRONTEIRA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO AO ENCONTRO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL.

“(...) o grito das militantes do campo, indígena, quilombolas era: “Ocupemos o latifúndio do saber”. Ocupemos a universidade território de produção, acumulação do saber hegemônico a que temos direito e que nos foi negado porque cercado e apropriado pelas elites como foi apropriada e cercada a terra por que lutamos e ocupamos. Nesse grito militante fica expressa de um lado a consciência do direito ao conhecimento, mas fica também expressa a consciência de que o conhecimento tem sido apropriado, cercado para poucos, lhes foi negado aos povos do campo.” (ARROYO, 2015, pág. 54).

Quando penso sobre as dificuldades materiais e imateriais de propor e construir estratégias educacionais outras, para além do referencial hegemônico, me recordo sobre a experiência que tive em um congresso onde fui apresentar trabalho. O congresso que discutia o pensamento decolonial, aconteceu em 2017, no Rio Grande do Sul.

Quando entrei em uma sala para participar de um GT sobre povos tradicionais, me deparei com uma sala lotada de pessoas que deveriam se apresentar citando seus nomes, sobrenomes e títulos, e por fim expor seus trabalhos em no máximo cinco minutos, sem direito ao diálogo, por conta de um imprevisto irremediável.

Conforme o tempo se estendia e mais pessoas e pesquisas eram atropeladas por uma série de palavras corridas e distantes, me questionava sobre o sofrimento de tentar pensar a partir de referenciais outros, ainda condicionados por uma lógica opressora, que em uma situação como esta, impõe um tempo, um modus-operandi, uma forma de ler o outro e de se relacionar. Considerando ainda, que aquele era um espaço privilegiado em se tratando de uma sala de aula, dentro de uma universidade, que possuía um conjunto representativo de pesquisas publicadas no campo temático, e em um congresso que discutia epistemes contra-hegemônicas. Neste sentido, todos ali trabalhavam a partir da preposição de um referencial outro, mas ainda assim reproduziam a lógica racional-moderna de pensamento.

E então, em determinado momento, um homem se levanta, e diferente dos outros, começa a se apresentar em tom de voz mais baixo e em um ritmo mais lento. E desse modo explica que o nome pelo qual podemos chamá-lo não é o mesmo pelo qual seus semelhantes o costumavam chamar na aldeia indígena onde vivia, mas era o nome de batismo que a sociedade ocidental cristã moderna (em suas palavras) o deu. E através do nome de batismo e desta fala, este homem se afirmava e se distinguia dos outros da sala. E assim, ele disse:

As pessoas estudam e acham que são especialistas. O que aprendo na Universidade fala de Educação, mas não de Educação Indígena. Quem sabe disso é o Pajé. A gente entra na Universidade, estudamos, pra nossa escrita e nossa fala ter valor. A vida do aluno começa onde ele tá começando. Eu separo escola de Educação. A escola não tem essa autonomia pra decidir quem e no quê se quer formar. Para quê serve a escola? O conhecimento e o ensino oral faz parte de uma filosofia de conexão e comunicação com a natureza e de um referencial ancestral. Há coisas que não podemos traduzir, mas podemos fazer uma leitura. Sou apenas um intérprete. Mas não é qualquer um que pode propor um diálogo.” (Homem Indígena Kaingang, que disse estar cansado).

Segundo o que entendi de sua fala, a importância de estar ali, significava ampliar o espaço de discussão e participação que é disputado na sociedade. Que o seu título acadêmico lhe confere ser um professor com especialidade na educação, mas que este título não lhe servia para outro fim que se relacionar com o mundo acadêmico, na busca pela legitimação e reconhecimento. Que em quatro anos de licenciatura ninguém poderia superar a experiência de uma vida e ser especialista na educação indígena, considerando ainda todo o conhecimento ancestral e os valores compartilhados. Uma vez que os processos educativos e o ensino são pensados ainda, para além da escola e dos conhecimentos do currículo. Que a escola e a Universidade enquanto instituições de coerção se colocam alheias à realidade de grupos específicos. Compreendi ainda que aquela não era uma abordagem que considerava própria, mas necessária em um mundo excludente que os marginaliza. E dessa forma, aquele homem que extrapolou o limite do tempo previsto em mais de meia hora, e outros acordos feitos no início da reunião, falando em seu tempo sobre sua pesquisa e sobre a preposição de si mesmo e

de um povo em um lócus subalternizado, nos fez silenciar.

Para mim, sua fala me levou a pensar em possibilidades que ainda não havia pensado, pois por mais que algumas inquietações e tensões me levassem a questionar aquilo que percebia ao meu redor até então, não havia conseguido ainda olhar por cima do muro. E nesse sentido, a fala deste homem trouxe elementos de sua experiência que me conduziram a ir além. É como afirma Dussel, nossos pensamentos estão enraizados no modo cotidiano de ser no mundo e condicionados pela compreensão prática que vivemos e interpretamos nossos “projetos” (1995, p. 107).

Las mediaciones, las posibilidades, son las que estoy interpretando y valorando cotidianamente, porque son posibilidad "para el proyecto". Lo que no se integra al proyecto no me "interesa", no le presto "atención" no lo interpreto, no tiene valor. La comprensión cotidiana es el como vivimos nuestro proyecto, proyecto que nunca ponemos en cuestión; está allí, somos nosotros mismos. Nunca, quizá, nos hemos preguntado cuál es nuestro proyecto y, sin embargo, a partir de él estamos eligiendo continuamente posibilidades. (DUSSEL, 1995, p. 103).

Como podemos então pensar além do que nos é proposto pelo mundo moderno/colonial?

Como podemos propor possibilidades alternativas?

O posicionamento deste homem me remete ao “pensamento liminar” de Mignolo, quando conceitua a tentativa de “compensar a diferença colonial que a tradução colonial (como a globalização) tentava naturalizar como parte da ordem universal.”. Sendo assim, uma tentativa entre o pensamento outro, que propõe um enfrentamento epistemológico de resistência, a tradição ocidental e os efeitos da colonialidade, em detrimento de possibilidades outras da conformação da diferença (2003). Uma rearticulação da diferença epistêmica através de um posicionamento político e estratégico do uso do conhecimento, que produz a crítica da subalternização.

Uma estratégia de fronteira.

Nesse sentido, esta tentativa vai também de encontro à proposta da Interculturalidade crítica, uma vez que problematizando a realidade social vivida na diferença colonial, propõe novas estratégias de intervenção contra-hegemônicas, sobretudo epistêmicas, evidenciando categorias de pensamento não eurocêtricas. Como afirma Candau,

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (2009, p. 25).

É a partir desta imagem de um sujeito, um povo, uma minoria plural em esforços contra-hegemônicos de resistência, exposta na narrativa acima, e da configuração da diferença colonial sobre a produção da educação institucionalizada; que proponho neste sub-capítulo uma reflexão sobre os potenciais da Educação do Campo, em prol da emancipação político-epistêmica de grupos subalternizados da sociedade que podem construir, ou não estratégias de fronteira.

Até aqui, vimos que a preposição da Educação do Campo se faz na resistência dos povos do campo, enquanto grupos historicamente subalternizados, a partir de um projeto maior de transformação das suas realidades, de bem viver e de representação social. Da mesma forma, a proposta da Educação do Campo é pensada na participação e na mobilização agenciada pelos Movimentos Sociais do Campo, o que no contexto da Educação brasileira, é algo inovador, e ao mesmo tempo contra-hegemônico. Como diz Arroyo, “algo novo que brota do próprio movimento social do campo.” (1999).

Neste contexto, podemos pensar sobre os princípios que estruturam a Educação do Campo em propostas pedagógicas de ensino, a partir da realidade dos povos camponeses. As principais pedagogias da Educação do Campo que iremos trabalhar no desenvolver desta pesquisa são: A Pedagogia da Terra, a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento.

Como já vimos anteriormente, a questão da terra é colocada de forma central pela Territorialidade para pensar a Educação do Campo em sua multidimensionalidade. A terra que se faz moradia, que se faz trabalho, que se faz alimento, que se faz memória, se implica geopoliticamente e historicamente sobre as práticas e relações sociais que se dão no cotidiano das populações do campo. E ainda é pauta de reivindicação dos Movimentos Sociais pela Reforma Agrária.

A Pedagogia da Terra consiste no envolvimento dos alunos em atividades interdisciplinares diretamente ligadas a terra, promovendo a aprendizagem a partir da vida cotidiana em práticas individuais e coletivas (GADOTTI, 2001). Esta pedagogia é construída sobre os valores e conhecimentos produzidos sob as práticas sociais do campo, privilegiando as experiências vividas no cotidiano do alunado e compreendendo que os processos educativos que constituem a formação de um sujeito, acontecem para além do espaço formal da sala de aula.

Nesse sentido, seus projetos pedagógicos interdisciplinares tem um potencial de trabalhar os processos educativos de forma mais acolhedora e agregadora, mais harmônica, explorando as muitas implicações do sujeito no mundo e indo de encontro a uma concepção de

educação mais humanizada⁵⁸, se contrapondo ao ensino instrumental da lógica mercantil.

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo. Plantamos essas sementes nos campos dos desafios por entre a expropriação e a ocupação de terras. É desta luta ininterrupta de ser expropriado e à terra retornar que nasceu esta sendo criada, a cada dia, a Educação do Campo (...) Compreendemos, então, que o horizonte está lá e está aqui, que os desafios estão no horizonte e as soluções estão no nosso caminhar, no nosso plantar, no nosso colher, no nosso trabalho, na nossa luta, na nossa história, na nossa geografia. Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a pedagogia da Educação do Campo. A pedagogia dos sujeitos que fazem de seus territórios os seus pensamentos e os defendem. (MARTINS, MARTINS, ROCHA, 2012, p. 15).

Isto se faz importante, porque em algum momento, o conhecimento dos camponeses sobre seus modos de vida, sobre seus trabalhos e sobre suas relações com a natureza e o meio ambiente, foram subalternizados pela imposição de uma racionalidade externa aos seus Universos em particular. Sobretudo pela Educação institucionalizada. Esta pedagogia então está comprometida e é desenvolvida a partir de valores específicos ao bem viver no campo, e ao mesmo tempo, também é orientada pela ideia de educação sustentável⁵⁹ e pela ecopedagogia, como princípios que pensam também a relação do homem com o meio ambiente. Assim a pedagogia da terra consiste em

aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida (...) A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer (...) O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada (CALDART, 2009, p.100 e 101).

Esta orientação de aprendizagem está relacionada a uma concepção de tempo/espaço própria da experiência de coletivos do campo. Se a noção que temos de tempo se constrói a

⁵⁸ “A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas na realidade.”(CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2009, p.23).

⁵⁹ Segundo Gadotti, “o desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho.” (2001, p. 89).

partir das práticas e costumes atribuídos a vida em determinado espaço, podemos dizer que no campo há temporalidades outras para além daquelas da vida em espaço urbano.

Enquanto o tempo nos espaços urbanos é contado e operacionalizado a partir de uma concepção desenvolvimentista que tem como fim a produção e a acumulação, a ideia de tempo no campo está relacionada às necessidades e aos cuidados do bem viver, que tem por fim a manutenção de um estilo de vida. Desta forma, a temporalidade pode ser expressa em medidas, em quanto tempo se gasta para produzir determinada coisa, ou alcançar determinada meta; ou ainda em fases, quanto tempo precisa uma fruta para amadurecer, em que período do dia pode se regar uma plantação, que atividades podem ser desenvolvidas em dadas épocas do ano. Desta forma, podemos resumi-las respectivamente, pelo tempo que se perde para produzir, e o tempo que faz florescer, crescer. Sendo assim, enquanto a vida urgente do espaço urbano é administrada e adequada à noção de tempo efêmero, que está sempre se acabando; o tempo do campo é um instrumento que se alia a vida que se renova, que está em transformação.

A pedagogia da terra então vem orientar a formação humana, mas também a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Possibilitando “desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos” (GADOTTI, 2001). Para o autor, esta proposta pedagógica coloca em questão a “orientação da civilização ocidental”, ou seja

implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser “conquistado” pelo homem. Uma visão que se contrapõe à cultura ocidental imperialista, que nos causa impacto, pela maneira peculiar com que se relaciona com a natureza (...) Não resta dúvida de que esta concepção do desenvolvimento coloca em cheque o *consumismo* do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse *modelo de desenvolvimento*, baseado no lucro e na exclusão social⁶⁰. (GADOTTI, 2001, p. 85-87).

A pedagogia da Terra pode ser entendida também como uma pedagogia crítica, que problematiza os ideais neoliberais, bem como os efeitos sobre o padrão hegemônico de consumo e de produção sobre a qualidade da vida e a saúde do meio ambiente. Propondo ainda as bases para o desenvolvimento sustentável, a preservação da natureza e do bem viver. Ao mesmo tempo, propõe também a reconstrução ético-política da educação, a partir de um olhar

⁶⁰ Segundo Gadotti, as orientações que regem a Pedagogia da Terra, como a ecopedagogia, “defende ainda a valorização da *diversidade cultural*, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade” (2001, p. 94).

multidimensional, que explora as várias implicações dos sujeitos no mundo. (GADOTTI, 2001). Neste sentido a questão da terra coloca em evidência a relação intrínseca entre prática e conhecimento sobre os princípios pedagógicos da Educação do Campo, bem como a relação entre saberes formais e informais. Pois ao promover um olhar crítico sobre as experiências e processos educativos dos sujeitos em seus diversos ambientes e implicações, contribui para o questionamento daquilo que se coloca como algo dado, naturalizado, mas também sobre aquilo que pode vir a ser feito. Compreendendo o sujeito como um protagonista. Da mesma maneira, contrapondo-se a uma educação bancária ao explorar as experiências e conhecimentos plurais encarnados nos sujeitos, na diversidade dos processos educativos.

Sonho que brota da terra, regado por liberdade Com crença no ser humano e na coletividade. Dentro da realidade, ensina a aprender.
A nossa pedagogia vai além do ABC. Pedagogia da Terra,
povo do campo em ação
buscando conhecimento, plantando educação (...)
Educação do Campo colhendo cidadania. Homens, mulheres, crianças
construindo novo dia. Numa canção libertária, Reforma Agrária no chão,
Querendo ser alicerce de uma nova Nação.
(...)
Educar como sujeito que chegou para aprender Desafiando limites,
compartilhando saber.
Resgatar nossa cultura
Soletrar soberania e ver presente no povo a nossa pedagogia.
(ITERRA)⁶¹

A Pedagogia da Terra pode ser entendida de melhor forma sobre a preposição da Pedagogia da Alternância, uma vez que esta última possibilita associar conhecimento e prática em momentos distintos que se alternam entre território e escola. Enquanto a Pedagogia da Terra compreende que é importante pensar o território em suas múltiplas dimensões, a partir de concepções que nascem das diversas relações que os sujeitos constroem com este espaço; a Pedagogia da Alternância permite a evidenciação destas relações a partir da imersão dos educandos em variados espaços de formação e das experiências e conhecimentos que são trocados.

O tempo escola, onde os educandos tem aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; O tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela

⁶¹ Música do ITERRA, publicada em página Cantares da Educação do Campo - MST, sobre a Pedagogia da Terra.

comunidade (CALDART, 2009, p. 105).

Segundo Caldart, esta pedagogia “brota do desejo de não cortar raízes” e é produzida pela experiência dos Movimentos Sociais camponeses em busca de integrar escola e comunidade (2009). Pois já vimos em outro momento do texto, que a experiência limiar de fronteira é marcada não apenas étnica e historicamente, mas geográfica e territorialmente. Sendo de fundamental importância compreender o campo enquanto uma referência elementar em debate e, ou reflexão. Nesse sentido,

não se trata de um alternar físico, um tempo na escola separado por um tempo em casa. Neste sentido, como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que está inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação (ROCHA, MARTINS, 2012, p 24 e 25).

A Pedagogia da Alternância então, assim como a Pedagogia da Terra, reconhece o Campo enquanto um espaço de conhecimento e de formação, e a partir disso organizam as estratégias de ensino. Nesse sentido, promovem a legitimação dos conhecimentos produzidos no Campo pelos povos camponeses.

A produção do conhecimento, como um território imaterial, é, sem dúvida, o grande desafio na Educação do Campo. A tomada de posições teóricas, metodológicas e políticas exige dos professores e estudantes, a escuta, a problematização, a sistematização e a análise das demandas dos diferentes territórios onde se inserem. Saber ler o que é o Campo brasileiro, com suas diferentes formas de organização, e situar o projeto de produção da existência elaborado pelos camponeses é exigência primeira. Outra tarefa é conhecer a escola, com seus ritos e processos, bem como localizar o projeto de educação que dialoga com os interesses dos trabalhadores camponeses. Conhecer a Educação do Campo, com seus princípios, conceitos e práticas, é condição para o diálogo entre os diferentes territórios (ROCHA; MARTINS, 2012, p. 28).

Ao valorizar os conhecimentos, costumes e práticas locais que fazem parte do universo dos campos brasileiros e propor uma educação voltada para o fortalecimento das relações e dos valores dos povos camponeses, a Educação do Campo é também um instrumento para a resistência epistêmica, enquanto reivindica o lugar de fala do sujeito do

campo e propõe um diálogo com os saberes tradicionais, saberes que são construídos diariamente em um contexto de lutas a partir de uma perspectiva “outra”.

A luta pela terra, pelos territórios e pela Educação do Campo são partes de uma luta que estamos construindo para transformar nossas realidades. A semeadura da Educação do Campo alimenta com conhecimento nossas lutas. (MARTINS, MARTINS, ROCHA, 2012, p. 15).

Ainda a Pedagogia da Alternância, Segundo Martins e Rocha, é uma pedagogia em construção permanente em um terreno de disputa. Isto significa dizer que não se têm a pretensão de partir do campo rumo à escola “para, no caminho de volta, provocar mudanças.” (2012, p.31). Pois,

Parte-se do Campo, já em transformação, encontra-se uma escola também em movimento e, nesse encontro, fortalece-se um projeto de produção de vida.(...) Os sujeitos do Campo não chegam á escola trazendo a renovação. Por sua vez, a escola não é responsável por uma formação capaz de instrumentalizar os sujeitos para provocar mudanças em suas comunidades. Entende-se que o TE/TC possa contribuir para que esses diferentes territórios possam construir mediações e fortalecerem-se como espaços de luta e transformação. Os saberes e práticas dos sujeitos do campo são fundamentais para os saberes e as práticas dos sujeitos da escola e vice-versa. Mesmo porque há possibilidades de esses sujeitos assumirem funções nesses dois espaços (ROCHA; MARTINS, 2012p. 31 e 32).

Este ponto é importante para pensarmos que estas pedagogias não só estão comprometidas com os processos educativos formadores dos sujeitos do campo, mas também com o fortalecimento desses atores sociais que estão em constante movimento, articulados em disputa pela ampliação dos espaços sociais. Neste sentido, estas pedagogias foram pensadas diante do desafio maior de propor projetos alternativos de organização e bem viver a sociedade. Um dos pontos centrais para se pensar a Educação do Campo enquanto proposta pedagógica se faz então no sentido em que a emancipação pode tomar a partir de uma proposta educacional, que não foi pensada para os sujeitos do campo somente, mas pelos povos do campo, em uma dinâmica de luta e resistência política e social que já existe. E é exatamente sobre este ponto que é proposta a Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do Movimento é articulada a partir das práticas e da experiência histórica de resistência dos povos camponeses. É então uma proposta que sai de dentro do Movimento Social e que, portanto, traz novos elementos para se pensar a Educação e os processos educativos. Sobretudo quando evocamos os Movimentos Sociais enquanto força que reivindica mudanças sociais e o Campo enquanto um universo subalternizado, em contraposição ao modelo hegemônico do sistema brasileiro de ensino.

É preciso olhar para o Movimento Social do Campo como um sujeito educativo e aprender dos processos de formação humana, que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles (...)Este processo tem mão dupla: o Movimento Social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do Movimento Social (...) Não basta dizer ou saber que o Movimento educa; é preciso saber como isto acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar. Assim como é necessário que os sujeitos destas ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em aprendizados conscientes e articulados entre si, e que já possam ficar como herança para seus descendentes. É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentam um determinado projeto de ser humano, de sociedade. (CALDART, 2009, pág.121 – 123)

Estar em movimento, segundo Caldart, significa dizer que o meio social e os sujeitos que fazem parte dele, não estão prontos, mas são formados continuamente. A Pedagogia do Movimento compreende o Movimento Social, enquanto princípio educativo que forma os educandos enquanto sujeitos de práticas sociais, que produzem o meio social e a si mesmos. Nesse sentido, “uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento” (2000).

Seguindo esta mesma lógica de articulação, a Pedagogia do Movimento carrega o que Fernandes chama de “um dos princípios estruturadores da Educação do Campo”, a coletividade. Os sujeitos coletivos evidenciam a identidade compartilhada em sua implicação histórica e social, o que não pode ser evidenciado individualmente, em uma família ou em um grupo qualquer de pessoas. Os sujeitos coletivos então, são aqueles que “trazem os sinais dos seus territórios e buscam realizar ações de territorialidade.” (2012, p. 26 e 27).

Neste caso, a etnicidade deve ser levada em consideração, além da questão fundiária, ou seja, a terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo. E o território não estaria restrito ao espaço geográfico, mas abarca muito mais: objetos, atitudes, relacionamentos, enfim, tudo o que afetivamente lhe disser respeito. Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo.” (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, 2004).

Nesse sentido, a identidade de um coletivo, é o alicerce sob o qual se organizam, se estruturam e se articulam em função de seus modos de vida e demandas. A Pedagogia do Movimento vem a formar então, os sujeitos no “entrelaçamento das vivências coletivas que se envolvem e se produzem com o caráter histórico da luta social que representam”. E

o Movimento Social aparece nesse contexto, como “uma coletividade em movimento que produz uma referência de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano” (CALDART, 2000).

A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social, a elementos lingüísticos e religiosos. (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, 2004).

Sendo assim, a Pedagogia do Movimento traz consigo o imperativo de identidades que se definem pelo compartilhar de um território e de seu processo de conquista, uma história de origem em comum e da condição de coletividade camponesa. Reconhecendo as diferenças culturais e étnicas e, ao mesmo tempo, o caráter coletivo da atuação na produção de conhecimento e construção de uma metodologia.

Não tratem o aluno como número, não tratem o aluno como aluno, tratem como sujeitos, sujeitos que trazem história, que têm diferenças. É diferente ser mulher e homem, negro e branco. É diferente ser criança, do que ser adolescente, jovem. Tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana. (ARROYO, 1999)

Como vimos então, estas três pedagogias nos apontam elementos centrais produzidos e compartilhados na vivência das populações camponesas, para pensar a preposição da Educação do Campo enquanto uma demanda e proposta educacional, construída sob a conformação por um projeto nacional outro. São pedagogias não apenas produzidas a partir de sujeitos do campo, mas por eles e também para eles. Nesse sentido, para além da intencionalidade singular de cada pedagogia, elas são: específicas porque são propostas sob a perspectiva da socialização destes sujeitos sociais; são humanizadoras porque compreendem os processos educativos em suas multidimensionalidades; são emancipadoras porque partem da implicação e do protagonismo destes sob o meio social; são diferenciadas pois parte do reconhecimento identitário das diversas formas de pertença das populações do campo; e são contra-hegemônica porque reivindicam a ampliação dos espaços sociais de disputa na busca pela transformação social.

No entanto, pensar a preposição da Educação do Campo em nossa sociedade, implica também pensar no que contribui a especificidade das propostas pedagógicas determinadas para alguns grupos sociais em particular, para o projeto nacional.

Certa vez ouvi dizer que “o corpo de um sujeito o implica significativamente e

responsavelmente sobre a realidade da qual faz parte⁶²”. Isso quer dizer, que o sujeito está condicionado a uma realidade social que se impõe, e que seu posicionamento, suas falas, suas ações se revelam de um lugar próprio. É deste lugar específico do sujeito que enxergamos o mundo e desse lugar que respondemos socialmente. Ao mesmo tempo, vimos que se faz necessário questionar e produzir novas soluções para o bem viver segundo as demandas sociais. Mas podemos então propor novas alternativas para além daquilo que acostumamos a enxergar?

O pensamento crítico de fronteira, nesse sentido, nos fornece os elementos que precisamos para pensar sobre nossas implicações no meio social (global e local) e propor possibilidades outras de conformação. Se entendermos a educação como um meio de explorar criticamente e produtivamente os processos educativos multidimensionais que vivenciamos cotidianamente e que constroem os meios sociais, bem como os sujeitos dessas realidades; veremos também seu potencial formador e de resistência sobre as relações sociais, as lutas cotidianas e a dinâmica social. Nesse sentido, pensar a Educação a partir de um olhar específico sobre a implicação dos sujeitos em seus meios sociais, é ampliar o potencial a que se destina, não só a educação, mas os projetos sociais em geral, em vista das demandas que são específicas, de grupos sociais plurais.

Ainda considerando a particularidade de determinados sujeitos que se evidencia a partir da experiência intransferível, se faz necessário compreender a implicação da ação destes sujeitos, enquanto protagonistas sociais que são e como se articulam e organizam. Pois não é a partir de uma concepção de educação “X” que se propõe a formação dos sujeitos sociais; mas a partir de uma formação que já acontece na dinâmica das relações sociais que se propõe um projeto educacional.

E quando esta experiência se evidencia ainda, pela subalternidade, esta traz o imperativo contra-hegemônico sobre as propostas pedagógicas, que podem ser construídas estrategicamente no esboço de um projeto maior de bem viver. Os conhecimentos e práticas plurais das populações camponesas produzidos no contexto das lutas sociais de emancipação, enquanto referências das pedagogias da Educação do Campo são também imperativos, que nos fazem questionar a lógica moderna ocidental quando nos mostram possibilidades outras de ser, estar, sentir, perceber, saber e fazer.

Sobre a necessidade de não apenas incluir, mas de fortalecer as identidades sociais do campo, a Educação do Campo é pensada a partir do desafio social, político, econômico,

⁶² Referência a uma palestra apresentada pela professora Marisol Barenco de Mello, em 2018, na UFRRJ, pelo Instituto Multidisciplinar.

cultural, ético e epistêmico de superar as dicotomias impostas pela colonialidade do poder. Nesse caso, não se trata apenas de evidenciar determinados sujeitos, modos de vida e conhecimentos, mas da produção de formas de resistência e estratégias em busca da transformação social.

Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (CANDAUI, 2009, p. 26).⁶³

Estas concepções aproximam então a Educação do Campo de estratégias Interculturais de emancipação, sobretudo da emancipação epistêmica. Como vimos anteriormente, pode-se dizer do potencial desta modalidade de ensino: a construção de novas formas de pensar e de fazer segundo os conhecimentos e valores das populações do campo e a evidência de perspectivas outras, a experiência de fronteira de grupos subalternizados pela colonialidade na América Latina, a relação intrínseca com os movimentos sociais, a multidimensionalidade dos processos educativos e o reconhecimento das diferenças e particularidades dos povos. Pois, segundo Walsh,

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico- outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Sendo assim, tendo refletido sobre as estratégias educacionais que caracterizam as práticas pedagógicas da Educação do Campo e os fundamentos pelas quais são construídas, entendo que as pedagogias da Educação do Campo, quanto estratégias de resistência e insurgência epistêmica e ontológica, construídas sobre a experiência da diferença colonial, vão de encontro à proposta da Interculturalidade e se aproximam da ideia de Pedagogia Decolonial. Compreendendo pedagogias decoloniais enquanto

Pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, “pedagogia(s) decolonia(is)”. (CANDAUI, 2009, p. 27).

A Pedagogia Decolonial enquanto um conceito de educação não se restringe às

⁶³ Sobre a pedagogia decolonial.

referências de um indivíduo ou grupo, ou ainda a um projeto de formação específico, mas é articulada sobre ideias e práticas plurais produzidas na resistência de diversos grupos sociais subalternizados pela experiência da colonialidade. Nesse sentido, a pedagogia decolonial pode ser alinhada a distintas demandas e construções possíveis de pensamento. Sendo assim, o que podemos dizer ser inerente a proposta da pedagogia decolonial?

Em primeiro lugar, podemos então destacar que a pedagogia decolonial deve ser pensada sob a eminência das lutas sociais, como vimos nas pedagogias da educação do Campo anteriormente apontadas. As lutas sociais são também cenários de aprendizados onde os sujeitos sociais estão implicados, questionam suas realidades plurais, e produzem estratégias de resistência em prol de uma conformação outra da realidade. Nesse sentido,

(...) la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. (...) la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2013, p. 29).

Da mesma forma, as lutas sociais a que se referem às pedagogias decoloniais são geopoliticamente localizadas e se destinam a sujeitos determinados. Estas pedagogias são identificadas enquanto propostas de grupos sociais subalternizados pela experiência da colonialidade, sobretudo na América latina, contexto histórico-social das nossas populações camponesas⁶⁴, mas também na África e na Ásia.

Sob esta premissa também se salienta que as pedagogias decoloniais não reivindicam demandas que caibam apenas em agenda pública, mas oferecem instrumentos para questionar e enfrentar a colonialidade do poder, do saber e do ser. São práticas e metodologias que para além de preparar os indivíduos sociais em uma intencionalidade objetiva, estão vinculadas a uma concepção de emancipação social, política, cultural, econômica e epistêmica. São pedagogias que “anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión” (WALSH, 2013, p. 29) e atuam como estratégias no processo de descolonização enquanto um projeto assumido.

Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, con-

⁶⁴ Considerando que estamos aproximando os estudos decoloniais da temática da Educação do Campo.

trolados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2013, p. 29).

São então pedagogias que apresentam concepções outras de conhecimento e práticas, não apenas visando a inclusão de grupos sociais específicos na sociedade e a manutenção das suas formas de bem viver, mas projetando o potencial pedagógico sobre o pensar e o fazer no intuito da transformação social.

A Educação do Campo e a Pedagogia decolonial, à experiência brasileira, também tiveram como inspiração as teorizações e debates das décadas de 50 a 70, sobre a Educação popular e os escritos de Paulo Freire (sobretudo a pedagogia crítica e a pedagogia da libertação), a considerar a necessidade de humanização dos povos oprimidos. Ao mesmo tempo, sob estas referências, as pedagogias da Educação do Campo e o debate sobre a pedagogia decolonial articulavam ideias em prol do desenvolvimento do senso crítico e da desnaturalização dos dogmas sociais, na intenção de intervir na reinvenção da sociedade pela emancipação do oprimido. Como diz Freire, “es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvencción de la sociedad” (FREIRE, 2004, p 18).

Nesse sentido, estes estudos orientam as pedagogias aqui trabalhadas em um fazer político pedagógico que está pensando o sujeito marginalizado pelo sistema. A educação não é vista apenas para instrumentalização, mas também em seu potencial crítico na formação do sujeito alienado. Desta forma a educação também é pensada sobre a multidimensionalidade dos processos formativos sobre as diversas práticas e movimentos sociais a que estão sujeitos os indivíduos e grupos sociais. Educar aqui também se faz um ato político, à medida em que evidencia ou oculta a dominação e a opressão vivida pelos sujeitos sociais. Por tanto, o ato de educar e aprender deve ser entendido no bojo das lutas sociais.

Não é à toa que vemos estas questões, em particular, articuladas sobre as ideias de Pedagogia Decolonial e da Educação do Campo, pois ambas nascem do movimento de reivindicar a ampliação dos espaços sociais de disputa em função do reconhecimento e da emancipação de sujeitos sociais subalternizados e marginalizados por um sistema moderno ocidental de exclusão. Ao mesmo tempo, é necessário compreender a referência da Educação Popular e das pedagogias de Paulo Freire enquanto marcos na educação brasileira,

considerando o momento efervescente das lutas sociais em tempos de seu surgimento nos anos 50, onde nascem articuladas ao protagonismo dos movimentos sociais, até o retorno dos debates nos anos 90, sobre a preposição do neoliberalismo. Segundo Miguel Arroyo, o pensamento de Paulo Freire só poderia ser articulado em função de uma série de movimentos e debates que borbulhavam dentre estes períodos.

O pensamento de Paulo Freire seria impensável sem as ligas camponesas, as lutas por terra e reforma agrária, os movimentos de libertação anticolonialismo na África e os de libertação que existiam no final do populismo da década de 1950. Há uma vinculação histórica entre o movimento de educação popular e os movimentos sociais. As propostas mais radicais de educação se alimentam dessa vinculação. (ALVARENGA, NASCIMENTO, NOBRE, ALENTEJANO, 2012, p. 29)

Desta forma, vemos novamente a importância do papel dos Movimentos Sociais, enquanto aqueles que promovem o cenário das lutas sociais e que nesse sentido, nos oferecem elementos fundamentais para pensar a atuação dos indivíduos na dinâmica das relações sociais e, ao mesmo tempo, fomentam debates de reflexão. Pois como já foi citado neste texto, tanto a Educação do Campo, quanto a Pedagogia Decolonial e a Educação Popular, enquanto propostas de educação que estão pensando os Movimentos Sociais, compreendem o cenário das lutas sociais como um espaço de formação pedagógica.

Neste contexto, Miguel Arroyo em seu texto “Os movimentos Sociais reeducam a Educação”, nos provoca a pensar o quanto os Movimentos Sociais reforçam, questionam, ou radicalizam as propostas da Educação. Em que medida nos obrigam a repensar e radicalizar as propostas que construímos para a Educação? Em que medida enquanto educadores e pensadores da Educação nos interrogamos sobre aquilo que estamos produzindo, ou propondo? Em que medida, nesse sentido, os Movimentos Sociais obrigam a pedagogia a se redefinir?

Segundo o autor, devemos sempre buscar as confluências entre os campos de conhecimento e as lutas sociais para que possamos repensar e reinventar sobre a diversidade de demandas, relações e conhecimentos, quando necessário. Arroyo cita como exemplo, que o movimento operário “com a radicalidade de suas lutas contra a exploração do trabalho e pelos direitos deste – marcou profundamente as teorias educativas” (ALVARENGA et all, 2012, pág. 30). Para ele, a questão do “trabalho” no escopo das lutas sociais e articulada pelos Movimentos Sociais tem este como princípio formador, humanizador para o campo da Educação. Nesse sentido a educação passa a ser vista como um instrumento de luta contra a opressão e a subordinação e passam a pensar sobre o

oprimido em ação. A exemplo disto está o foco dos estudos de Freire. A emancipação social e política dos sujeitos oprimidos e marginalizados, considerando um movimento de humanização⁶⁵. Segundo Walsh, a preocupação central nos estudos de Paulo Freire eram

las condiciones existenciales y vividas de las clases pobres y excluidas, es decir con los “oprimidos” y “el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido” (1974b: 22). Eso implicaba en la práctica — ampliamente expresada en los círculos de educación popular— concentrarse en el análisis político- social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Su proyecto entonces: a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana. (WALSH, 2013, p. 38-39).

Contudo, Freire não aponta em seus estudos a questão étnico-racial como uma de suas questões centrais. Ao mesmo tempo, não vimos sobre o estudo das principais pedagogias da Educação do Campo a referência da questão étnico-racial sob enfoque. Como a questão étnico- racial se projeta então sob a pedagogia decolonial e a educação do campo?

Walsh ao propor uma análise sobre pedagogia decolonial, em seu texto “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”, escreve sobre as influências de Fanon e Freire sobre a proposta decolonial, e comenta sobre a maneira como Freire repensa seus estudos, e incorpora a sua discussão algumas questões apontadas por Fanon enquanto a implicação do sujeito racializado. No entanto ela salienta que ainda sim, essa consideração limita a questão da dominação colonial à identidade cultural, ofuscando a questão ontológico-existencial-racial e, ao mesmo tempo, a maneira como a ideia de raça tem sido instrumento central na colonialidade do poder (2013).

Es en este texto, como también en la *Pedagogía de indignación*, donde Freire no sólo cita a Fanon (algo que hace desde sus primeros libros) sino entabla un mayor pensamiento y diálogo con él. Así, Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores– oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no)

⁶⁵ “(...)A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”(...) Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resulta de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos* (...) quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, Pág.30 e 31). “(...) A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens (...) É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, Pág. 67).

existencia. Además, y de manera relacionada, da atención al problema del proyecto neoliberal, como también del “color de la ideología” (1993: 149). Y es en este movimiento de auto-criticidad, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión (...) Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales. En efecto des-triturarlas —, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desen-cajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica- racial-primitiva-originario (...) (WALSH, 2013)

Para Arroyo isso nos mostra que conforme a dinâmica das relações sociais vai mudando e apresentando novos elementos ao escopo das lutas sociais, estes elementos passam a ser incorporados também nos debates da Educação e pelas pedagogias de ensino. A exemplo disto, o autor cita as ações afirmativas nas instituições formais de ensino que permitem que um maior número de negros e indígenas iniciem na Universidade. Possibilitando o alargamento do espaço de produção do conhecimento e da diversidade dos debates, a destacar a questão étnica. Segundo o autor, “Essa mudança nos sujeitos – que alcançam os processos educativos – nos obriga a repensar nossas identidades docentes e os currículos de educação básica e formação.” (ALVARENGA et all, 2012, p.32).

Os coletivos não se veem mais como destinatários; querem se afirmar como sujeitos de direitos. São eles que lutam pela escola do campo, pela escola indígena, por ações afirmativas, pelas cotas. A escola indígena está sendo reconhecida, mas não por dádiva do coronel ou do dono da terra; a verdade é que eles gostariam que os povos do campo continuassem sem instrução. (...) A concepção do direito à educação está mudando. (...) Um avanço político trazido pelos movimentos sociais. A escola ainda aparece nas teorias pedagógicas, na história da educação e das políticas educativas como uma dádiva dos de cima, das elites, para com os de baixo. Os movimentos sociais obrigam a reverter essa direção. Nesse sentido, fazem repensar radicalmente tantas histórias mal contadas sobre a construção de nossos sistemas educacionais. (ALVARENGA et all, 2012, p.33).

No entanto, segundo Arroyo, a Pedagogia enquanto campo de estudo ainda sofre a descolonização das teorias pedagógicas e passa por este processo, muito em função da pressão dos Movimentos Sociais que exigem transformações sob as formas de se pensar os coletivos. O autor nos aponta então, que é necessário superar o etnocentrismo e as perspectivas eurocêntricas na reinvenção do pensamento e do fazer pedagógico. “A pedagogia nasceu assim e só se afirmou condenando coletivos humanos à condição de ignorantes, irracionais, incultos, primitivos. Essa forma de pensá-los e classificá-los esteve na base da empreitada educativa colonizadora e ainda perdura.” (ALVARENGA et all, 2012, p.34).

Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial avança em compreender a marginalização e a opressão dentro de um contexto sócio-histórico de colonização, onde a questão étnica é central e ponto de partida. Reivindicando para além da humanização, a representação e o reconhecimento enquanto elementos centrais de disputa sobre uma conformação outra de projeto nacional, como vimos anteriormente.

Já a Educação do Campo, enquanto uma proposta diferenciada, traz consigo o imperativo de grupos sociais etnicamente marcados, implicados sobre um contexto histórico- social de subalternização dado pela experiência da colonização. No entanto, enquanto pedagogia, esta ainda se limita a pensar a implicação étnica enquanto contexto, e enquanto particularidades dos grupos diversos a quem se destina. Não acolhendo a questão étnica, como um ponto de partida para compreender a implicação do sujeito, diante das lutas sociais e diante do que se propõe enquanto práticas de resistência. O que limita a pensar o sujeito a partir da sua relação com o campo, ou com o Movimento Social, em primeira instância. Isso acontece muito em função de ser uma modalidade de ensino que tenta atender demandas de grupos plurais e diversos, mas também pela força que as teorizações sobre o “trabalho” e a “terra” têm, enquanto questões que originaram a demanda da Educação do Campo.

Nesse sentido, ela contribui para o enfrentamento do racismo epistêmico, ao mesmo passo que contribui para o enfrentamento da invisibilização e da inferiorização dos diversos conhecimentos tradicionais (das populações do campo). Ela expõe a preposição da colonialidade do poder e do saber, da mesma forma que propõe a crítica e ao questionamento destas. Sobretudo, quando colocados em discussão os sistemas de ensino e o espaço acadêmico, como espaços onde ainda opera o racismo epistêmico ao privilegiar os conhecimentos modernos ocidentais. Mas não prioriza e nem articula as práticas de resistência enquanto a preposição de uma pedagogia antirracista (nenhuma delas). Pois como vimos, as principais pedagogias que englobam a proposta da Educação do Campo estão atreladas a questão da terra e dos Movimentos Sociais, mas não sobre a realidade étnico-racial.

Desta forma, a Educação do Campo avança bastante desde a referência da educação popular no que se propõe a pensar a questão étnica, mas ainda deixa muito a desejar quando destacamos a questão étnica enquanto chave para pensar as lutas e demandas sociais, bem como para articular as suas pedagogias às práticas de ensino e aprendizado antirracistas.

No entanto, quando pensada em diálogo com a proposta da Pedagogia decolonial, a Educação do Campo pode ser potencializada sob o protagonismo da questão étnico-

racial, enquanto estratégias construídas sob as experiências de fronteira, pela reivindicação de ampliar os espaços social, político e epistêmico de disputa. Desta forma, mais que compreender a inclusão da temática étnico-racial no currículo de formação, podemos repensar as estratégias pedagógicas. O enfoque, a intencionalidade e os recursos didáticos.

É neste sentido, que iremos nos próximos capítulos, tentar pensar a questão étnico-racial a partir do entrelaçar da Educação do Campo com a Pedagogia Decolonial, a fim de compreender a importância dos conteúdos e práticas a serem levantados e estudados no campo da temática étnico-racial, na possibilidade de uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais. Segundo o que vimos até aqui, acredito que este caminho pedagógico possa ser estudado a partir do “pensamento liminar” e das experiências de fronteira, salientando também a relação intrínseca dos Movimentos Sociais e a luta por emancipação político-epistêmica.

Acredito que a tentativa do entrelaçamento de propostas pedagógicas, nesse caso, vai de encontro a necessidade que Arroyo aponta de repensar e reinventar, a partir da radicalização das lutas sociais e do surgimento de novos elementos em demanda. A proposta da pedagogia decolonial então, nos ajuda a pensar em alternativas pedagógicas antirracistas, contribuindo para o debate em torno das questões étnico-raciais, mas também da Educação do Campo. Sobretudo por ampliar o campo de debates pela representação de grupos subalternizados, considerando ainda o crescimento emergente de lutas sociais relativas a diferença étnico-racial e do aumento de produções acadêmicas que discutem o imperativo da colonialidade. Assim também, as pedagogias da Educação do Campo podem contribuir para pensarmos alternativas que talvez nos ajudem a reconstruir e a ressignificar as relações e dinâmicas sociais, diante do reconhecimento sobre formas outras de ser, saber e fazer.

3 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A produção e a divulgação do conhecimento não se fazem alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. Neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão. (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

Neste capítulo foi trabalhada a produção do conhecimento no âmbito da Educação do Campo, sobretudo no meio Universitário. Também foi apresentada um levantamento parcial das produções sobre o tema Educação do Campo e relações étnico-raciais com discussão sobre epistemologias, currículo, gênero, pibid, políticas públicas, ensino e outros, com destaque para epistemologias e políticas públicas.

Durante o tempo que estive envolvida com esta pesquisa em meu curso de Doutorado, e mais especificamente, durante o tempo que passei acompanhando alunos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ em suas atividades, tive a oportunidade de conversar muitas vezes com alguns deles sobre a produção de pesquisas e textos acadêmico-científicos, como também pude acompanhar alguns processos de criação e desenvolvimento destas produções.

Segundo a minha experiência, a partir do que pude observar, uma das relevantes questões enfrentadas pelos alunos da LEC/UFRRJ é o domínio da leitura e dos códigos da escrita acadêmica. De início, a primeira barreira a se superar é o distanciamento da escrita acadêmica da experiência de leitura que trazem, de vivências anteriores ao curso. A linguagem utilizada em textos acadêmicos muitas vezes já institui quem deve estar apto, ou não para compreendê-lo. Não propondo assim, que o conhecimento seja acessível a todos, ou a quaisquer indivíduos.

Segundo, Antunes-Rocha, M.I.; Martins, M. F. A.; Molina, M. C., 2019, esta também é uma questão abordada em um número significativo de produções (teses e dissertações) identificadas em Levantamento de produção no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), localizadas como produções das Licenciaturas em Educação do Campo. Estas pesquisas, segundo os mesmos, tratam sobretudo, de questões “referentes aos desafios enfrentados nos cursos relativos aos processos de apropriação dos conhecimentos científicos pelos camponeses nas LECs”.

Há trabalhos que apresentam questões inovadoras sobre os desafios e as potencialidades dos processos de aprendizagem dos educadores camponeses que se desenvolvem nos cursos, tanto em disciplinas integrantes das ciências da natureza quanto em estudos específicos na construção das aprendizagens na área das linguagens com ênfase nos estudos da sociolinguística. Há trabalhos relevantes nessa área que abordam questões teórico-práticas enfrentadas nos cursos acerca dos desafios do processo de aprendizagem dos educadores do campo quanto ao acesso à língua culta e à sua apropriação. São desafios que dizem respeito, ao mesmo tempo, à garantia do direito dos sujeitos camponeses à linguagem acadêmica e científica e à obrigação da universidade em garantir-lhes esses ensinamentos, mas sem promover, com esse acesso, a perda da identidade cultural nem das especificidades das formas locais de falar dos coletivos camponeses presentes nos cursos, como dos quilombolas e ribeirinhos, por exemplo (Moura, 2015; Araújo, 2016; Melo, 2018). (ANTUNES- ROCHA, M.I.; MARTINS, M. F. A.; MOLINA, M. C., 2019, pág. 18)

Outra dificuldade encontrada, segundo a minha experiência, uma vez que já conseguem realizar as leituras acadêmicas com maior facilidade, é de traduzir o conhecimento que estão produzindo em palavras e padrões, que sejam aceitos na Academia, mas que também se façam evidentes e manifestos àqueles que não fazem parte desse meio. Sobretudo, quando se pensa em retornar às comunidades de onde vieram, conhecimentos que possam agregar, somar. E talvez esta seja uma das diferenças entre alunos deste curso em específico de outros da Universidade, onde não há uma preocupação coletiva em produzir uma escrita que ultrapasse os muros institucionais, ou de priorizar outros padrões que não os de uma produção “Qualis A”.

Desde que chegam no curso, pude ver que há muito apoio dos professores de forma geral, para que os alunos partam de suas experiências e conhecimentos construídos no cotidiano, para produzir questões e projetos de pesquisas e estudos. Da mesma forma, salientam a importância de valorizar e reconhecer o conhecimento oriundo destas experiências de vida e incentivam a construção de uma escrita particular, mas ao mesmo tempo transitável.

Entretanto, com todos os empecilhos e distanciamentos que o universo acadêmico impõe aos alunos recém-chegados, que muitas vezes são os primeiros de suas famílias a entrarem no Ensino Superior, quiçá terem concluído ensino fundamental e médio, ou ainda que se proponham a vencer a exclusão e a invisibilização sofridas pelos grupos que fazem parte, em uma aventura solitária pelo mundo acadêmico; muitas vezes os alunos ainda se questionam, ou são questionados por suas habilidades e capacidades de escrever e traduzir os conhecimentos que produzem.

Ainda assim, são apenas alunos como quaisquer outros, tentando vencer uma prova, as mazelas do cotidiano, uma disciplina que não gostam, o cansaço. Algumas vezes

alunos da LEC/UFRRJ vinham a mim para trocar percepções e sentimentos sobre esta questão em particular. A dificuldade de colocar no papel algo que possa ser reconhecido enquanto ciência, mas que também traga um pouco de quem são; e mais, como propor algo que rompa com os moldes rigorosos pré-estabelecidos pela Academia e ainda sim, serem reconhecidos pela mesma.

Não me parece uma tarefa fácil para os professores nesse sentido, orientar cada aluno nesse movimento de encontro com a escrita, que acaba sendo muito subjetivo, mas também é parte de um movimento coletivo. E não é fácil para estes alunos passar por isso. Certas vezes ouvi desabafos de como se sentiam traídos, em relação às expectativas que tinham quando chegaram à Universidade, e às dificuldades encontradas no processo de formação.

Pude ver também como é importante e fundamental o suporte de uma rede de apoio de um coletivo presente que divida as aflições, mas que também compartilhe àquilo que foi alcançado, desenvolvido, acrescido à formação, e ainda, na construção desse “outro fazer”, da reinvenção dos processos de produção do conhecimento e da reinvenção da própria escrita científica. Tive a oportunidade de ver estes alunos desenvolverem e amadurecerem enquanto pesquisadores e intelectuais, engajados politicamente e socialmente, e transbordarem os referenciais reproduzidos nos moldes da Academia. Nesse sentido,

A universidade no século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por essas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. (SANTOS, 2010, p. 496).

Este movimento de resistência e também de reinvenção do qual os alunos das LECs fazem parte é importante para pensar sobre a ciência que estamos produzindo na atualidade, qual sua relevância social, a que se pretende e por quem.

Nesse sentido, vejo o curso da LEC/UFRRJ como uma brecha forçada em um espaço restrito. Pessoas que passam por muitos entraves para estar ali, alunos que nos forçam a lidar com os efeitos do que se institucionalizou como ciência e sua função social, futuros professores que não abrem mão da relação Campo e Academia; arado e caneta; discurso e escrita; bandeira e título.

Desta forma, a produção acadêmica passa a ter um papel fundamental enquanto um produto construído nessa resistência, manifesto dos conflitos histórico-sociais que marcam

estas realidades.

(...) conhecimento centrado culturalmente inclui ‘o pensamento, a percepção, e as estruturas de crenças’ que, ao tornar ‘certas formas de conhecimento de si mesmo e do mundo possíveis’, funcionam a favor da integração de uma estrutura social existente ou a favor de uma estrutura alternativa imaginada. A escola, o conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento centrado na cultura européia ou na mais disseminada) contribuem para manter coesa a estrutura social existente. Alunos de pós-graduação experimentam, internalizam ou resistem a essas formas de conhecimento e consciência no curso de sua formação. (KING, 2002, p. 81).

É então colocado um desafio à formação e ao que é produzido dela. Outra das questões que pude ver atravessar o caminho de alguns alunos da LEC/UFRRJ durante seu processo de formação é o encontro com uma reflexão mais profunda sobre suas origens e suas identidades, sobretudo marcadas pelas relações étnico-raciais. A descoberta de si enquanto pesquisador(a), produtor(a) de conhecimento e autor(a) passa antes pelo encontro do próprio lugar de fala.

Certa vez fui instruída a fazer determinadas perguntas para alguns alunos da LEC/UFRRJ que participavam de uma oficina de imagens, enquanto eu os filmava. Entre os alunos se destacava um músico reconhecido na baixada fluminense pelo seu trabalho, negro e já um senhor. Uma das perguntas que eu deveria fazer era algo como: “Quando se viu/ descobriu negro? Ou se havia alguma imagem em sua memória que pudesse ser uma referência disso?”. Lembro que quando fazia esta pergunta estava preocupada com enquadramento, as luzes e sombras da sala, e o senhor sorriu e me surpreendeu falando muito prontamente: “Eu nunca soube que não era. Todo dia eu me dou conta de quem sou.”. E nesse momento eu não apenas compreendi, a diferença de trabalhar a “teoria pela teoria” de trabalhar a “prática pela teoria”, como também a vi sentada na minha frente.

No processo de construção dos trabalhos de conclusão de curso e dos produzidos nos grupos de trabalho sobre temáticas das relações étnico-raciais, pude ver alunos se depararem com questões que ainda não tinham lidado, outros passarem a lidar de um outro jeito com questões antigas, outros desistirem de concluir os trabalhos e outros ainda, amadurecerem suas convicções e perspectivas.

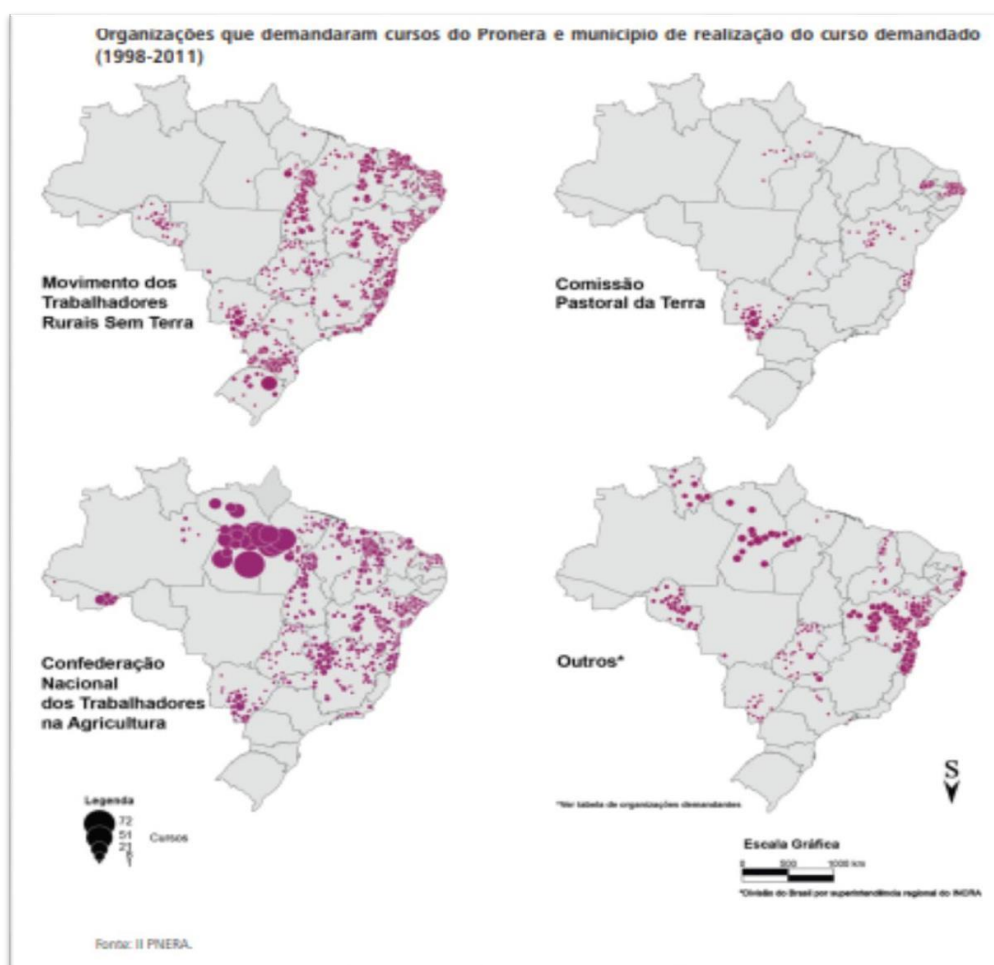
A fim de entender como estão sendo abordadas as temáticas das relações étnico-raciais nas Licenciaturas da Educação do Campo do Brasil, em se tratando de um campo de conhecimento novo e em expansão, neste capítulo será apresentado um levantamento breve dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil até então, que abordam estas duas temáticas das Licenciaturas da Educação do Campo e das relações étnico-raciais.

3.1 A EXPRESSÃO POR TRÁS DA PRODUÇÃO

Para contextualizar nosso levantamento é necessário compreender alguns números. Através do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, entre o período de 1998 a 2011, sabe-se que havia cerca de 320 cursos da Educação do Campo em várias modalidades e níveis de ensino, com cerca de 161.894 alunos pelo país. Segundo o mesmo relatório, estes números se devem ao fato que:

Os cursos do Pronera foram demandados por 38 diferentes organizações, cujas atuações individuais na demanda de cursos totalizam 525. A pesquisa reforçou a característica da participação conjunta de organizações que demandam cursos, sendo que os movimentos sociais e sindicais representam 58% dessas demandas, as associações 24% e as fundações 8%, enquanto as pastorais e as cooperativas respondem por 5% cada (...) As três organizações que mais demandaram cursos no período foram, pela ordem, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Estas três organizações foram responsáveis por 81% das demandas. (...) É importante destacar que Contag, MST e CPT são as organizações mais atuantes do campo brasileiro, o que também é comprovado por suas atuações na educação do campo. (IPEA, 2015).

Tabela 3 – Organizações que demandaram cursos do PRONERA por município.



Dentre as organizações que demandaram cursos da Educação do Campo constam:

Tabela 4 - Organizações que demandaram cursos do PRONERA.

Organizações demandantes e número de cursos demandados individual e conjuntamente (1998-2011)			
Número	Organização demandante	Número de cursos demandados	Tipologia
1	Associação de Casas Familiares Rurais do Pará/Arcafar	3	Associação
2	Associação dos Remanescentes de Quilombo/PA	2	Associação
3	Associação dos Trabalhadores Rurais de Orsémira/PA	2	Associação
4	Associação dos Trabalhadores Rurais/PA	1	Associação
5	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão	2	Associação
6	Central dos Assentados de Roraima	6	Movimento
7	Centro de Organização e Apoio aos Assentados do Mato Grosso do Sul	1	Associação
8	Comissão Pastoral da Terra/BA/GO/MS/MT/PA/PB	31	Pastoral
9	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura	207	Movimento
10	Cooperativa dos Pequenos Produtores e Produtoras Agroecologistas do Sul da Bahia	3	Cooperativa
11	Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Sabuba/AL	1	Cooperativa
12	Coordenação Estadual dos Trabalhadores Agrícolas/BA	1	Associação
13	Escola Família Agrícola de Padre Bernardo/PB/GO	1	Associação
14	Escola Família Agrícola/RD	5	Associação
15	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar/PV/PA	4	Movimento
16	Fundação Dde Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia	4	Fundação
17	Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares da Região do Sical/BA	2	Fundação
18	Fundação Viver, Produzir e Preservar/PA	3	Fundação
19	Liga dos Camponeses Pobres/RD	1	Movimento
20	Movimento das Mulheres em Marcha/PB	1	Movimento
21	Movimento de Libertação dos Sem Terra/PE	2	Movimento
22	Movimento de Luta Pela Terra/BA	10	Movimento
23	Movimento de Mulheres Camponesas/MS	2	Movimento
24	Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade/PA	1	Movimento
25	Movimento de Mulheres Trabalhadoras de Altamira do Campo e da Cidade/PA	1	Movimento
26	Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas/BA	8	Movimento
27	Movimento dos Atingidos por Barragens/GO	1	Movimento
28	Movimento dos Pequenos Agricultores/AC/MT/PB/RO	7	Movimento
29	Movimento dos Trabalhadores Desempregados/Ba/PB	3	Movimento
30	Movimento dos Trabalhadores Rurais e Urbanos do Brasil/PE	1	Movimento
31	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	190	Movimento
32	Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu/PA	1	Movimento
33	Movimento Popular Pela Reforma Agrária/MG	2	Movimento
34	Movimento Terra Livre/GO	1	Movimento
35	Movimento Terra Trabalho e Liberdade/MG/PE	4	Movimento
36	Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo	2	Movimento
37	Pastoral da Juventude Rural/BA/GO/MT/PB/RO	5	Pastoral
38	Polo de Unidade Camponesa/BA	3	Movimento
Demandas Conjuntas – Brasil		525	

Fonte: II PNERR.

Estes dados são importantes para entendermos um pouco do contexto que estão inseridas as produções localizadas no levantamento, que apresentaremos neste capítulo. De acordo com Antunes-Rocha, M.I.; Martins, M. F. A.; Molina, M. C., 2019, há um expressivo número de produções que discutem “(...) como os conhecimentos do cotidiano e conhecimentos científicos são construídos nos processos de formação e prática docente dos egressos.”. Para os autores, os processos de formação durante a permanência nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, “ênfatizam a construção de saberes numa perspectiva problematizadora, dialética e comprometida com a luta para garantir as formas de produzir e reproduzir a vida no contexto camponês”.

A articulação das várias especificidades da matriz formativa das LECs (institucionalização da oferta da educação superior em alternância; formação por área de conhecimento; formação para gestão de processos educativos escolares e comunitários; formação de docentes capazes de desencadear a transformação da forma escolar atual, entre outros) tem gerado um número significativo de pesquisas de mestrado e doutorado, que alcança a marca de 76 trabalhos entre 2009 e 2018. Cumpre destacar que, em função de as LECs promoverem a habilitação em todas as áreas do conhecimento, paralelamente estão sendo desencadeadas significativas ampliação e diversificação das áreas dos programas de pós-graduação nos quais se produzem trabalhos, indo além da fase inicial das pesquisas na temática, quando elas se concentravam nos programas de educação. (ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M. F. A.; MOLINA, M. C., 2019, pág. 10).

Com a verificação destes números e nomes é possível identificar as diversas frentes por trás da grande mobilização pela Educação do Campo como modalidade de ensino. Todas estas bandeiras implicam em um comprometimento com um esforço coletivo, enquanto uma causa que nasce da resistência camponesa. Nesse ponto a Educação do Campo é também uma referência da conquista de trabalhadores e trabalhadoras do Campo no processo de reconhecimento e emancipação histórica-social; que da denúncia e da articulação dos Movimentos Sociais por políticas públicas para o Campo na década de 90, cresce e se consolida como campo de conhecimento. E passa ainda, a disputar também o conhecimento produzido e seus referenciais.

A educação do campo consiste num conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm sendo formuladas desde o fim dos anos 1990 por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola articulado a um de campo e de sociedade. As organizações coletivas dos povos camponeses foram os principais construtores dessa proposta, tendo em vista que partiu deles a mobilização e a criação do que acabou sendo denominado de Movimento da Educação do Campo. Nessa trajetória foram elaboradas políticas públicas, instauradas práticas educativas em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidos centenas de projetos, e, paralelamente a essa variada gama de ações, foi constituído um consistente processo de produção de conhecimento acadêmico

em todas as regiões do país. Ao longo dos últimos 20 anos, os estudos vêm apontando efetivas alterações em práticas escolares, na formação e prática docentes e na trajetória socioprofissional dos egressos e das comunidades que desenvolvem projetos educacionais vinculados a essa perspectiva (Freitas, 2019; Carvalho, 2018; Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha, 2017).” (ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M. F. A.; MOLINA, M. C., 2019).

No ensino superior, ainda entre o período de 1998 a 2011, a graduação foi oferecida em 42 cursos e a pós-graduação em doze cursos, nas modalidades especialização e residência agrária. A seguir veremos no mapa os municípios de realização dos cursos do PRONERA do Ensino Superior:

Tabela 5 - Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998 - 2011)



De acordo com os gráficos, do total de cursos oferecidos pelo PRONERA, 16,9% foram oferecidos para o Ensino Superior. Dos 3.323 ingressantes matriculados nestes cursos, 2.715 concluíram os cursos, o que representa um número de evasão menor que o do Ensino Fundamental.

Tabela 6 - Cursos do PRONERA por nível (1998 - 2011)

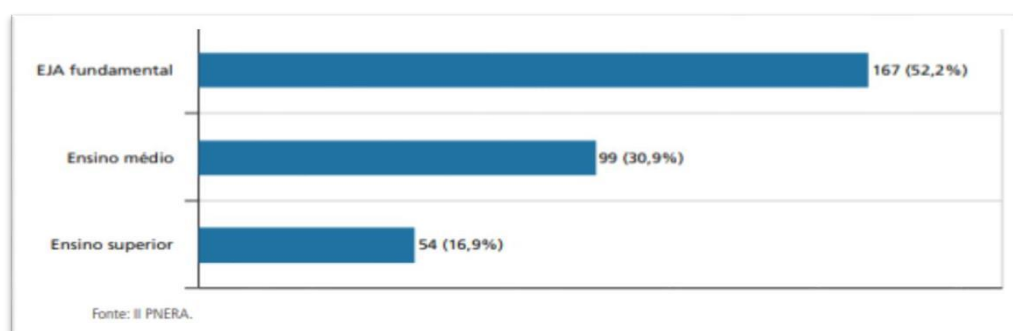


Tabela 7 - Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por nível (1988 - 2011)

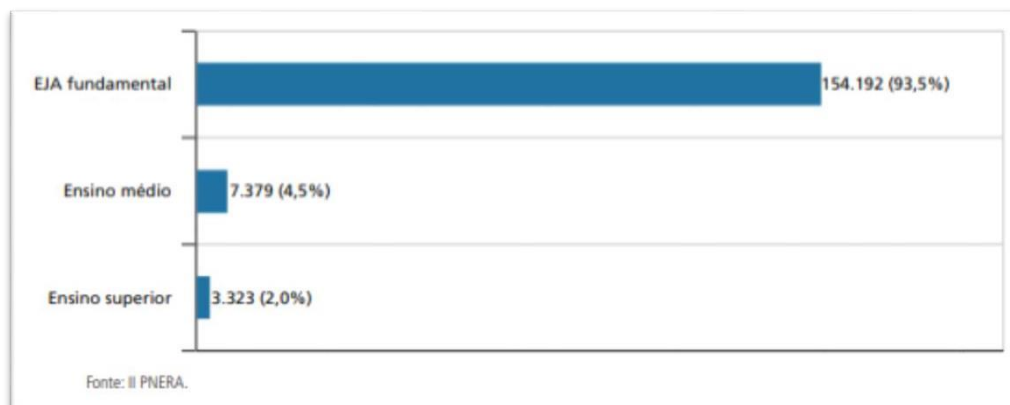
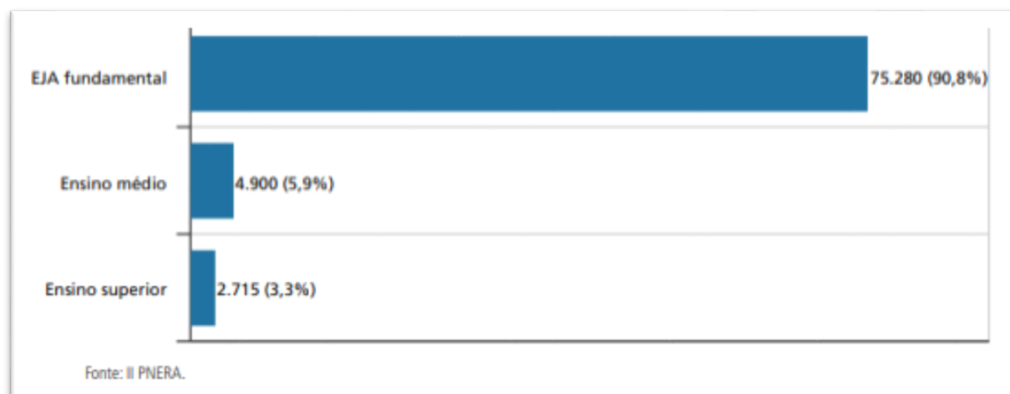


Tabela 8 - Educandos concluintes/matrículas de cursos do PRONERA por nível (1988 - 2011)



Das superintendências que ofereceram cursos no ensino superior, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte e Bahia destacam-se com maior número de ingressantes. Dos quais apresentavam a média de idade de 27,4 anos, a maioria mulheres no magistério e em cursos de graduação e especialização.

Tabela 9 - Matrículas em cursos do PRONERA, por superintendência do INCRA e nível.

Número da superintendência do Incra	Nome da superintendência do Incra	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-14	Acre	2.433	130	87	2.650
SR-22	Alagoas	340	13	0	353
SR-21	Amapá	1.708	0	0	1.708
SR-15	Amazonas	5.519	0	200	5.719
SR-05	Bahia	20.835	698	234	21.767
SR-02	Ceará	7.287	303	164	7.754
SR-28	Distrito Federal e entorno	2.550	87	76	2.713
SR-20	Espírito Santo	1.756	60	150	1.966
SR-04	Goiás	1.415	0	79	1.494
SR-12	Maranhão	24.946	1.102	0	26.048
SR-13	Mato Grosso	1.648	0	195	1.843

(Continua)

Tabela 10 - (continuação tabela 9)

Número da superintendência do Inca	Nome da superintendência do Inca	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-16	Mato Grosso do Sul	4.712	492	0	5.204
SR-06	Minas Gerais	12.195	85	116	12.396
SR-01	Pará / Belém	5.001	40	100	5.141
SR-27	Pará / Marabá	3.160	336	198	3.694
SR-30	Pará / Santarém	10.253	257	0	10.510
SR-18	Paraíba	6.091	522	280	6.893
SR-09	Paraná	1.926	459	266	2.651
SR-03	Pernambuco	3.166	139	50	3.355
SR-29	Pernambuco / Médio São Francisco	0	184	125	309
SR-24	Piauí	8.410	160	0	8.570
SR-07	Rio de Janeiro	1.180	0	0	1.180
SR-19	Rio Grande do Norte	1.238	378	243	1.859
SR-11	Rio Grande do Sul	2.924	1.029	167	4.120
SR-17	Rondônia	5.873	127	60	6.060
SR-25	Roraima	4.966	200	200	5.366
SR-10	Santa Catarina	6.012	100	106	6.218
SR-08	São Paulo	830	267	117	1.214
SR-23	Sergipe	1.391	84	110	1.585
SR-26	Tocantins	4.427	127	0	4.554
Total	Brasil	154.192	7.379	3.323	164.894

Fonte: II PNERA.

É possível identificar então o perfil geral e o contexto que estão inseridos os alunos dos cursos de Ensino Superior a nível Nacional, entre o período de 1998 a 2011. Os números mostram ainda a participação dos alunos por território de origem e os principais tipos de território. Com um percentual de 79,47% destacam-se os Assentamentos. Bem abaixo, 10,85% constam como “não informados”; 3,94% representam os Acampamentos, e 2,89% representam as Comunidades, como veremos a seguir:

Tabela 11 - Participação dos alunos inscritos/ matrículas em cursos do PRONERA por território de origem.

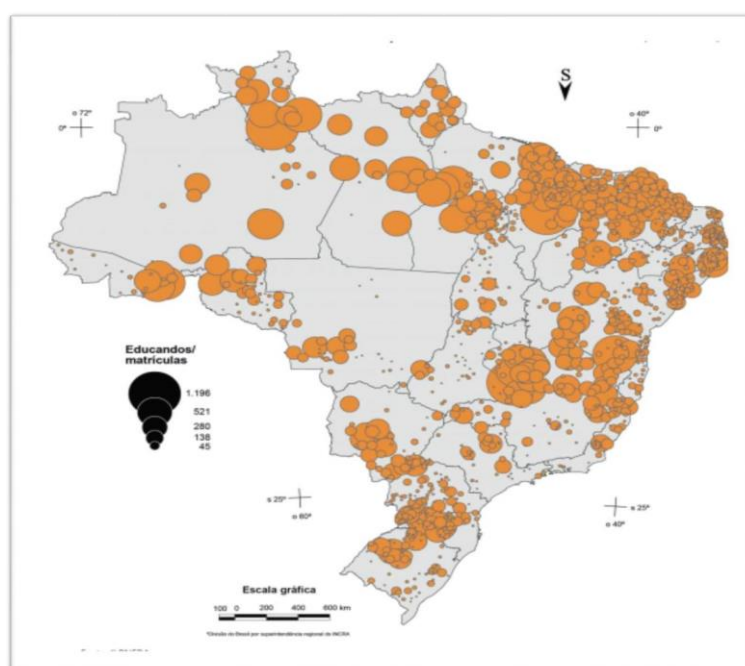


Tabela 12 - Territórios de origem dos alunos inscritos/matriculas em cursos do PRONERA



A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira (MOLINA, 2006, p. 10).

Entendo que os cursos das LECs enquanto modalidade do Ensino Superior voltada para os sujeitos dos Campo, surgem em um contexto de luta de realidades subalternizadas frente a colonização do ser-saber-poder, e passam a sobreviver e a resistir epistemologicamente. Não obstante, os conflitos originados da desigualdade instituída sobre os saberes e as referências de desenvolvimento do mundo imaginado, são espelhados também sobre as experiências e os processos de formação acadêmica vivenciados pelos alunos das LECs, nos quais as produções acadêmicas são seus próprios reflexos.

Sabe-se que estas produções acadêmicas têm contribuído na ampliação dos debates em diversos campos do conhecimento, sobretudo no campo da educação, desta forma também podem ser instrumentos de luta pelo reconhecimento de conformações outras de mundo. Considerando isto, as produções acadêmicas que tratam das Licenciaturas da Educação do Campo, ou produzidas por elas, são de grande importância para este estudo, que aborda a Educação do Campo a partir de experiências pedagógicas contra hegemônicas de emancipação social.

3.2 LEVANTAMENTO PARCIAL DAS PRODUÇÕES DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Atualmente, verifica-se a existência de pesquisas sobre as LECs em 17 programas de diferentes áreas do conhecimento. Foram encontradas pesquisas nos seguintes programas de pós-graduação: Educação; Educação, Conhecimento e Inclusão Social; Serviço Social; Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Desenvolvimento Humano; Formação e Práticas Sociais; Educação Ambiental; Educação: Matemática; Agroecologia; Ciências da Comunicação em Novos Ambientes Tecnológicos; Educação Científica e Tecnológica; Linguística; Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional; Ciências Básicas da Saúde; Ensino na Educação Básica; e ainda nos Mestrados Profissionais em Educação e Docência e em Ensino de Ciências. (ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M. F. A.; MOLINA, M. C., 2019, pág. 10).

Para o levantamento parcial das produções acadêmicas que abordam as temáticas da Licenciatura em Educação do Campo e étnico-racial, foram utilizados o “catálogo de teses da Capes”, a plataforma “SciELO – Scientific Electronic Library Online” e o “Google Acadêmico”. Para tanto, foram considerados os textos que trazem contribuições para estes dois campos do conhecimento, da formação de professores da Educação do Campo e ainda das relações étnico-raciais. Sendo assim, foram inclusos, tanto os textos publicados pelos cursos de Licenciatura

em Educação do Campo, que tratam de questões da formação de professores, quanto àqueles que não foram publicados pelos mesmos, mas que tratam especificamente da temática. E ainda, somado a este recorte, foram inclusas as publicações que também foram recortadas e referenciadas especificamente pela temática das questões étnico-raciais, quanto àquelas que apenas incluem na discussão algumas das questões abordadas das relações étnico-raciais.

Inicialmente pelo catálogo de dissertações e teses da Capes foram achados 54 resultados para o filtro de busca “Licenciatura em Educação do Campo”, entre os anos de 2014 a 2018. Para chegar a este número também foram utilizados os seguintes filtros para refinamento da pesquisa: Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas e Multidisciplinar) > Área do Conhecimento (Educação e Ensino) > Área Avaliação (Educação e Interdisciplinar) > Área de Concentração (Educação) > Nome Programa (Educação e Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares).

É relevante mencionar que este portal permite identificar por filtros, quais Instituições de Ensino publicaram dissertações e teses. Dentre as Universidades que apareceram nos resultados e seus quantitativos em produções, encontram-se respectivamente: Fundação Universidade Federal do Piauí (2); Universidade de Brasília (13); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1); Universidade Federal de Minas Gerais (15); Universidade Federal de Pelotas (2); Universidade Federal de Santa Catarina (4); Universidade Federal de São Carlos (1); Universidade Federal de Uberlândia (2); Universidade Federal de Viçosa (8); Universidade Federal do Pará (4); e Universidade Tuiuti do Paraná (1) (último acesso 26/11/2019).

Tabela 13 - Busca Teses e Dissertações CAPES

The screenshot shows the search results interface on the CAPES website. At the top, there is a search bar with the query "licenciatura em educação do campo" and a "Buscar" button. Below the search bar, a navigation bar indicates "Início > Busca". The main content area displays "54 resultados para 'licenciatura em educação do campo'" and "Exibindo 1-20 de 54". There are navigation arrows for page 1, 2, and 3. On the left, there is a "Refinar meus resultados" section with a "Tipo:" filter. Under "Tipo:", there are two options: "Mestrado (Dissertação)" with 32 results and "Doutorado (Tese)" with 22 results. The main list of results shows two entries:

1. SAGAE, ERIKA. **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**. 09/09/2015 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC Detalhes
2. CARVALHO, JOSIANE DAS GRACAS. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. 30/03/2017 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa Detalhes

Tabela 14 - Filtros de pesquisa plataforma CAPES

<input type="checkbox"/> FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (4)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (13)	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (1)
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE) (1)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (15)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (2)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (4)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (1)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (8)	

Estes resultados apontam a Universidade de Brasília e a Universidade de Viçosa como as universidades que mais produzem dissertações e teses, considerando o recorte “Licenciatura em Educação do Campo”.

Na plataforma Scielo, o mesmo filtro de busca foi aplicado, a saber “Licenciatura em Educação do Campo”. Foram encontrados a seguir 13 resultados para esta pesquisa. Considerando, 12 delas publicadas no Brasil, entre os anos de 2016 a 2019.

Tabela 15 - Busca plataforma Scielo

The screenshot shows the Scielo search interface. The search bar contains the text "licenciatura em educação do campo". Below the search bar, there are options for "Todos os índices" and a "Buscar" button. The results section shows 13 results. The first result is titled "A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo" by Molina, Mônica Castagna; Antunes-Rocha, Maria Isabel; Martins, Maria de Fátima Almeida. The result is from the "Revista Brasileira de Educação" (Volume 24, e240051). The interface also includes a sidebar with filters and a "Filtrar" button.

A pesquisa no Google Acadêmico se destaca por possibilitar buscar resultados em plataformas diversas, incluindo os bancos de teses e dissertações das diversas universidades do

Brasil. Cabe ressaltar que em todas as buscas foi utilizado o recurso de usar “aspas” antes e depois de cada sentença de palavras-chave. Este recurso permite que as buscas sejam mais específicas, filtrando apenas os resultados que indicam a presença da mesma sentença de palavras utilizada. No caso do Google Acadêmico este recurso é fundamental, uma vez que é um buscador de fontes abertas.

Neste caso, para recortar ainda mais nossa busca, foi utilizado também o recurso de relacionar duas sentenças de palavras entre aspas, separadas pela palavra AND em maiúscula. Dentre as sentenças utilizadas, destacam-se: “Licenciatura em Educação do Campo” AND “relações étnico-raciais”; “Licenciatura em Educação do Campo” AND “étnico-racial”; “Licenciatura em Educação do Campo” AND “antirracista”; “Licenciatura em Educação do Campo” AND “Indígena”; e “Licenciatura em Educação do Campo” AND “Afrodescendente”.

Desta forma, através do Google Acadêmico além de permitir a expansão da pesquisa pela abrangência das diversas fontes abertas de publicação, também foi possível filtrar as produções por palavras-chave que possam vinculá-las à temática específica das relações étnico-raciais, qual é o foco deste projeto. Enquanto nos bancos de dados da Capes e do Scielo, este recorte precisa ser feito na verificação de resultado-a-resultado, ou seja, arquivo por arquivo.

Entretanto, há ainda a necessidade de filtrar as interseções entre os resultados obtidos nas buscas realizadas pelo Google Acadêmico. Apesar de localizar e filtrar mais facilmente as buscas, precisamos discriminar quais produções se repetem nas pesquisas.

A pesquisa pelo catálogo de dissertações e teses da Capes não localizou nenhuma publicação que relacionasse a sequência “Licenciatura em Educação do Campo” à temática das relações étnico-raciais. Entretanto, dentre os resultados foram encontradas as seguintes temáticas: Formação de educadores e o Ensino Básico; Pedagogia da Terra; Ensino à Distância; Educação Popular; Ensino e Permacultura; Estudos de escrita e linguagens; Tecnologia da Informação e Tecnologias Digitais; Acesso ao Ensino Superior e PRONERA; Práticas artísticas; Práticas docentes e educativas; Estudo da Violência; Pedagogia da Alternância; Monitoria de escolas de famílias agrícolas; Representações sócio-políticas e trajetórias dos estudantes dos cursos de Licenciatura da Educação do Campo; Contribuições da Licenciatura da Educação do Campo nas rupturas das relações de gênero; Construção e Implementação dos cursos das Licenciaturas da Educação do Campo e suas propostas de ensino; A Práxis na formação de professores da Educação do Campo.

Cabe salientar que as categorias usadas para apontar às temáticas encontradas foram retiradas dos resumos dos textos acadêmicos diversos encontrados. De forma a combinar

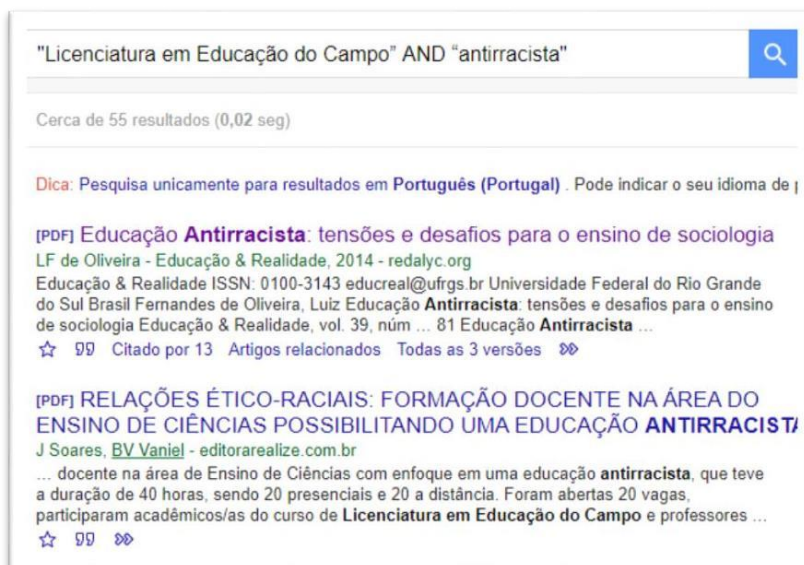
sentenças de palavras repetidas, presentes nos trabalhos científicos. Em casos voltados para estudos mais específicos, mais sentenças de palavras foram usadas para tentar descrever o contexto das abordagens das produções encontradas.

A pesquisa feita pela plataforma Scielo também não localizou resultado positivo para publicações que tratassem dos dois maiores recortes “Licenciatura em Educação do Campo” e ainda das “relações étnico-raciais”. Cabe salientar, que a triagem feita incluiu a leitura de todos os resumos das produções localizadas inicialmente em cada portal de busca, e ainda pelo uso da ferramenta de busca de palavras-chave no conteúdo das publicações, após a baixa dos arquivos. Conforme dito anteriormente, as palavras-chave selecionadas foram “relações étnico-raciais”; “étnico-racial”; “antirracista”; “indígena” e “afrodescendente”.

Das abordagens temáticas das produções encontradas resultaram: Produção de conhecimento na Licenciatura da Educação do Campo; Formação de educadores; Inclusão de jovens e mulheres do Campo no Ensino Superior; Estudo da Realidade; Ensino de disciplinas específicas; Expansão e consolidação das Licenciaturas da Educação do Campo.

Após desmarcar as opções de filtro “patentes” e “citações”, foram encontrados 55 resultados pelo Google Acadêmico, para a busca "Licenciatura em Educação do Campo" AND “antirracista”. Das produções encontradas, apenas 14 estavam relacionadas tanto à Licenciaturas da Educação do Campo, quanto tratavam de temáticas étnico-raciais.

Tabela 16 - Busca Google Acadêmico - palavra chave "antirracista"



Das produções discriminadas, constava a abordagem das seguintes temáticas: Escolas do Campo, Escolas de Direito; Relações étnico-raciais na formação docente; Educação Antirracista; Disciplinas das Relações étnico-raciais; O Ensino das Leis nº 10.639 e 11.645; Práxis Decoloniais da Universidade; Mestrado Profissional para Povos Tradicionais; Educação Quilombola; Educação Libertadora; Arte e Resistência; Educação Ambiental e Interdisciplinaridade; Tecnologia da Informação e Comunicação; Licenciaturas em Pedagogia; Epistemicídio e Afrocentricidade; Educação Agrícola e Agroecologia; Pibid; Currículo e resistência; Escola Pública; Práticas Feministas em Quilombos; Acervos Bibliográficos.

Das produções que estavam relacionadas tanto à Licenciaturas da Educação do Campo, quanto tratavam de temáticas étnico-raciais, verificam-se 5 produções no ano de 2019, 1 em 2018, 5 em 2017 e 1 em 2013. Dentre os quais, 3 publicados pela UFPB, 1 pela UNB, 1 pela UFSC, 1 pela UFRRJ, 1 pela UFSCar, 1 pela UNIFERSA, 1 pela UESB, 1 pela UNEB, 1 pela FURG e 1 pela UFRGS, considerando 5 delas publicadas por cursos de formação de professores da Educação do Campo. E ainda, 1 à nível de Graduação, 3 à nível de Mestrado e 3 à nível de Doutorado. Apresenta-se então, os seguintes títulos de texto:

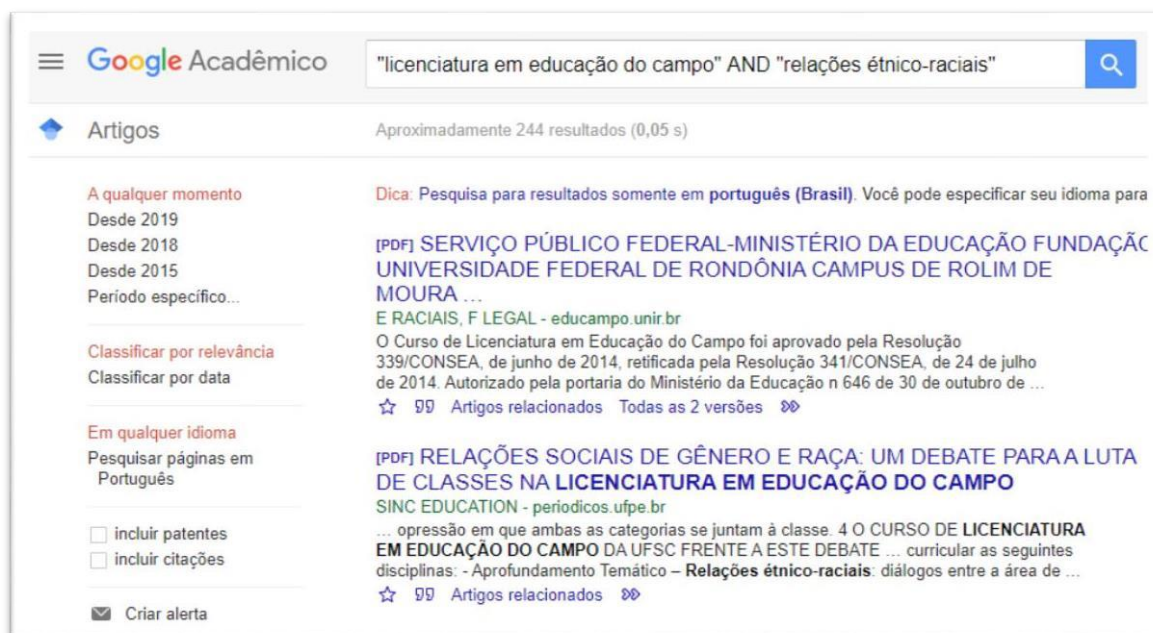
Tabela 17 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra chave "antirracista"

Títulos	Instituição	Ano	Nível
Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as relações étnico-raciais.	UFRRJ	2017	Mestrado
Inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana. Situação e desafios.	UNB	2017	Graduação/ L EC
Educação do Campo e as relações étnico-raciais: olhares para o campesinato negro.	UFSCar	2017	Doutorado
Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola.	UFRGS	2013	Doutorado
O processo de construção e reafirmação da identidade quilombola nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na Escola Professora Antônia do Socorro Silva Machado.	UFPB	2019	Graduação

Relações étnico-raciais: Formação docente na área do Ensino de Ciências possibilitando uma educação antirracista.	FURG	2019	Graduação/ L EC
Práticas docentes e diversidade na escola rural quilombola de Lage dos Negros – Campo Formoso – BA.	UNEB	2017	Mestrado
Educação Quilombola: Um olhar sobre as práticas educativas na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado.	UFPB	2017	Graduação/ L EC
Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB: Uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal.	UESB	2019	Mestrado
Formação Continuada: Análise do Projeto “Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” na Escola Quilombola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado.	UFPB	2018	Graduação/ L EC
As sementes do Axé vão à escola: Desafios das crianças do Candomblé junto ao processo de escolarização.	UNIFERSA	2019	Graduação/ L EC
Relações sociais de gênero e raça: Um debate para a luta de classes na Licenciatura em Educação do Campo.	UFSC	2019	Doutorado

Pelo Google Acadêmico, foram encontrados 244 resultados para os recortes “licenciatura em educação do campo” e “relações étnico-raciais”.

Tabela 18 - Busca Google Acadêmico – palavra-chave "relações étnico-raciais"



Dos 244 resultados, apenas 15 tratavam realmente de abordar as duas temáticas. Dentre os quais 1 publicada no ano de 2019, 2 em 2018, 4 em 2017, 4 em 2016, 1 em 2014 e 3 em 2013. Das universidades vinculadas às publicações, constam 2 publicações pela UFPA, 2 pela UNB, 1 pela UFPI, 1 pela UNITAU, 1 pela UFMT, 1 pela UFRRJ, 1 pela UniCEUB, 1 pela UFSC, 1 pela UNIR, 1 pela UFV, 1 pela UFPE, 1 pela UFGD e 1 pela UFES. Considerando 3 destas à nível de Graduação, 7 à nível de Mestrado e 5 à nível de Doutorado. Cabe destacar ainda, que 3 foram publicados por cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Destes resultados, os seguintes títulos:

Tabela 19 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra-chave "relações étnico-raciais"

Títulos	Instituição	Ano	Nível
Expectativas Formativas dos(as) professores/as da multissérie: Um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco.	UFPE	2017	Mestrado
Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos na Educação Superior no Estado de Mato Grosso do Sul.	UFGD	2018	Mestrado

Formação Indígena para a docência: o que revelam as produções acadêmicas em 16 anos de pesquisa.	UFMT	2013	Mestrado
Entre histórias e permanências: Trajetórias da vida acadêmica dos estudantes negros ingressos na UFES através do sistema de reserva de vagas.	UFES	2016	Mestrado
Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: Realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da Educação Escolar Quilombola.	UFV	2017	Doutorado
Meus cachos falam.	UNIR	2019	Graduação/L EC
Reflexões sobre o lugar do debate de gênero e raça na Educação do Campo.	UFSC	2017	Graduação/L EC
Interculturalidade e Etnossaberes.	UFPA	2016	Doutorado
A luta pela terra e pelo reconhecimento social: Os Kalunga no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a Implementação da Lei 10.639/2003.	UniCE UB	2016	Mestrado
Entre livros e lutas; quilombos e culturas – pela valorização da cultura quilombola.	UFRRJ	2018	Mestrado
Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior: Licenciatura em Educação do Campo.	UNB	2016	Doutorado
Arte como mediação pedagógica na formação da consciência étnico-racial.	UNB	2014	Graduação/L EC
A Educação na Região Norte: Apontamentos Iniciais.	UFPA	2013	Doutorado
Formação Inicial e Continuada do docente no contexto da Educação do Campo a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo.	UNITA U	2013	Mestrado

Educação Popular, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial: Reinventar o conhecimento e a Universidade.	UFPI	2017	Doutorado
---	------	------	-----------

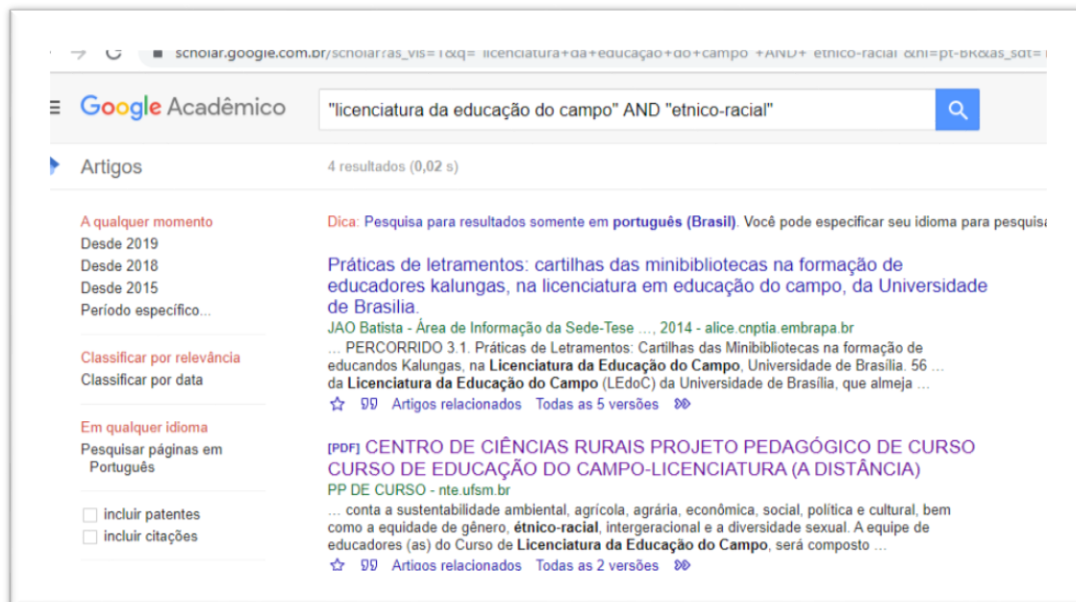
Esta pesquisa em específico também encontrou resultados para outros documentos para além de monografias, dissertações, teses e artigos, tais quais relatórios científicos, projetos políticos pedagógicos de cursos de formação e qualificação, revistas, regulamentos, guias de livros didáticos, cadernos de ensino, diretrizes de programas, deliberações, resenhas de livros, entre outros.

Das temáticas dos textos acadêmicos discriminados cita-se: Práticas em escolas rurais; juventudes do Campo; Acesso e Permanência de alunos do Campo; Ensino e Disciplinas; Coletivos Negros; PIBID; Instrumentos de Avaliação; Projetos Político Pedagógicos; Ensino da escrita e letramento; escola família agrícola; Agenda da SECAD/MEC; Os impactos do REUNI; Políticas de valorização do magistério; Diáspora; Trajetórias e experiências de estudantes do Campo; Movimentos Sociais do Brasil; Comunidades Tradicionais e Estudos de Caso; Conflitos e Territórios; Trabalho como princípio educativo; Educação Cultural Indígena; Prática da leitura acadêmica na Educação do Campo; PNE e relações étnico-raciais; PAR e a Formação Continuada; História da Educação do Campo do Brasil; Currículo; Formação do Educador do Campo; Ensino das relações étnico-raciais; PRONERA; Pensamento Decolonial e Interculturalidade; Pedagogia do Oprimido; PROCAMPO e Escola Ativa; Educação Antirracista; Formação Agroecológica; Práticas contra hegemônicas de cursos de licenciaturas da Educação do Campo; Educação Ambiental; Ensino de Capoeira; Educação do Campo e o direito à Educação; Pedagogia da Alternância; Educação Inclusiva; Políticas Curriculares Nacionais; Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; Política Educacionais e diversidades; Educação Básica; Formação continuada no meio rural; Educação do Campo e desenvolvimento econômico; Pedagogia Decolonial; Religiões de matriz africana em sala de aula; relações raciais nos livros didático; Escola da Terra; Diretrizes Curriculares antirracistas; Educação do Campo e turmas multisseriadas; Agricultura Familiar; Movimentos Sociais e Sindicais do Campo; Programa Escola Ativa; Pedagogia da Alternância; Reforma Agrária; Ensino de Jovens e Adultos; Saberes Tradicionais e práticas culturais; Fechamento das Escolas do Campo; Educação Quilombola; Formação indígena docente; Escola Paulo Freire e Casa Digital; Licenciaturas.

Ainda sobre a pesquisa realizada através do Google Acadêmico, foram encontrados

mais 4 resultados, utilizando os recortes “Licenciatura em Educação do Campo” e “étnico-racial”.

Tabela 20 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "étnico-racial"



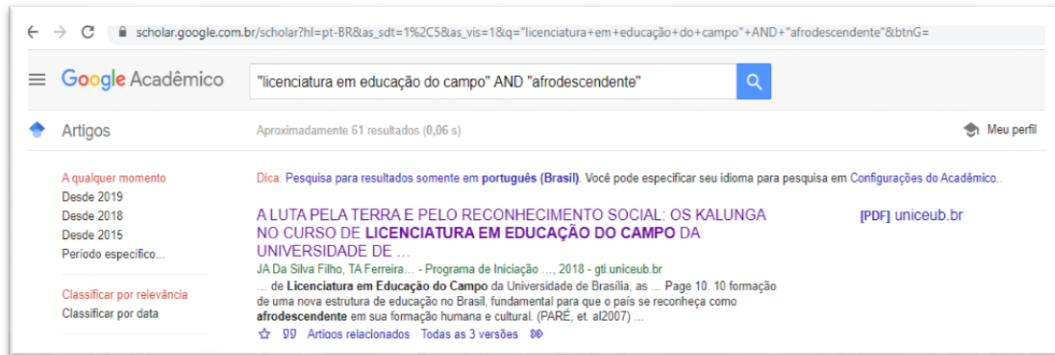
Dos quais 2 textos acadêmicos, se encaixam no objetivo da pesquisa, após discriminação dos repetidos. A saber, publicações de 2014 e 2017, vinculadas às Universidades UNB e UFRB, cada qual, uma à nível Mestrado e uma à Graduação. Dos arquivos discriminados se encontra um projeto político pedagógico e um trabalho científico que aborda Conflitos Socioambientais. Os títulos encontrados foram:

Tabela 21 - Resultados busca Google Acadêmico - palavra-chave étnico-racial

Títulos	Instituição	Ano	Nível
Práticas de letramentos: Cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalungas, na Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade de Brasília.	UNB	2014	Mestrado
Caminhos e/ou descaminhos no/do devir mulher: Reflexões sobre gênero na Educação do Campo.	UFRB	2017	Graduação

Ao pesquisar pelas palavras-chave “Licenciatura em Educação do Campo” AND afrodescendente” foram localizados 61 resultados pelo Google Acadêmico.

Tabela 22 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "afrodescendente"



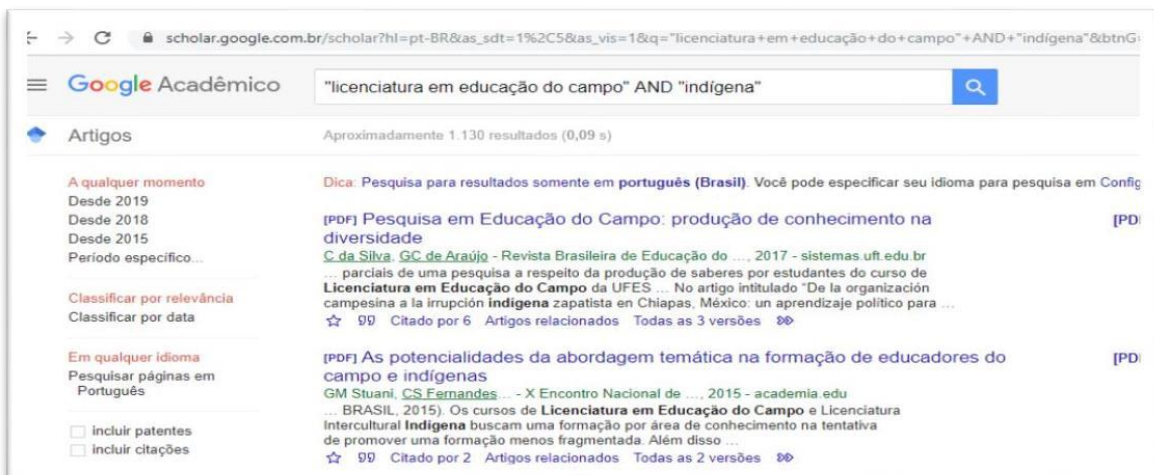
Dos resultados apenas 2 não foram descartados por não tratarem especificamente das temáticas propostas. Foram uma Dissertação de Mestrado 2016 da UFGD e uma Tese de Doutorado de 2018 da UFMG. A citar:

Tabela 23 - Resultados Google Acadêmico - palavra-chave "afrodescendente"

Títulos	Instituição	Ano	Nível
Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.	UFMG	2018	Doutorado
A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012- 2014).	UFGD	2016	Mestrado

Após desmarcar as opções de filtro “patentes” e “citações”, foram encontrados cerca de 1.180 resultados pelo Google Acadêmico, para a busca "Licenciatura em Educação do Campo” AND “indígena”. Vale ressaltar, de todas as pesquisas realizadas, a pesquisa com o uso da palavra-chave “indígena” localizou mais resultados.

Tabela 24 - Busca Google Acadêmico - palavra-chave "indígena".



No entanto, após os descartes dos textos que já haviam sido encontrados em buscas anteriores, e dentro do recorte temático, dos 1.180 resultados apenas 31 produções condiziam com o objetivo da pesquisa. A constar 5 produções de licenciaturas da Educação do Campo; 2 de outros cursos de graduação; 13 à nível de Mestrado e 11 à nível de Doutorado. Considerando estes resultados também foi verificada 1 produção de 2010; 3 de 2011; 1 de 2012; 2 de 2013; 7 de 2015; 6 de 2016; 4 de 2017; 4 de 2018; e 3 de 2019. E das instituições vinculadas às publicações se destacam a UFRRJ, UFPB, UNESP, UNIFESSPA, EPSJV/FIOCRUZ, UEM, UFPE, UFVJM, UFRR, UFV (3), UFFS (6), UFBA (2), UNB (5), UFSC (2) e UFMG (4). Das temáticas presentes nas produções desprezadas, repetem-se todas àquelas já localizadas em outras pesquisas e citadas. Dos títulos localizados constam:

Tabela 25 - Resultados Google Acadêmico - palavra-chave "indígena"

Títulos	Instituição	Ano	Nível
Educação em Movimento: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra hegemônica.	EPSJV/ FIOCRUZ	2011	Mestrado
A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: Experiências e representações sociais dos educandos.	UFV	2017	Mestrado
Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais.	UFV	2015	Mestrado
Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.	UFBA	2015	Doutorado
Alternância Pedagógica na Formação do Educador: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA.	UNIFES S PA	2019	Doutorado

O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais.	UFMG	2010	Mestrado
A construção da identidade do jovem indígena a partir da proposta da educação do campo.	UFFS	2019	Graduação/LEC
Da aldeia à universidade: Os acadêmicos indígenas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – licenciatura da Universidade Federal da Fronteira do Sul.	UFFS	2017	Graduação /LEC
Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência.	UFMG	2016	Doutorado
PIBID-Diversidade: Sua relevância na formação dos acadêmicos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – licenciatura da UFFS em Laranjeiras do Sul.	UFFS	2016	Graduação/LEC
A Educação do Campo na universidade: O direito de estudar Direito na UFG (2007- 2012).	UNESP	2016	Mestrado
Políticas públicas para Educação no Campo: Revisando as implementações do sistema nacional para formação de educadores.	UEM	2012	Graduação
Da semente à flor: Emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV.	UFV	2016	Mestrado

Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos.	UFPE	2015	Mestrado
Licenciatura em Educação do Campo: Resignificando a relação entre a Pós-Graduação e a Graduação na Práxis da docência.	UNB	2018	Mestrado
A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.	UFMG	2013	Mestrado
Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o Campo.	UFMG	2018	Mestrado
Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo.	UFBA	2011	Doutorado
As potencialidades da abordagem temática na formação de educadores do campo e indígenas.	UFSC	2015	Mestrado
Licenciatura em Educação do Campo: Contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores.	UFPB	2016	Doutorado
Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo.	UFVJM	2015	Graduação/ L EC
Licenciatura em Educação do Campo: Um processo em construção.	UFSC	2015	Mestrado

Educação do Campo no ensino superior: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul– Campus Laranjeiras do Sul.	UFFS	2019	Doutorado
Universidade Federal da Fronteira do Sul: Inserção indígena e o curso de Educação do Campo como fator analítico no Campus Erechim (2014-2016).	UFFS	2017	Graduação
Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo.	UFFS	2018	Doutorado
Saberes tradicionais sobre território e práticas em Educação Ambiental na interface da Educação do Campo em comunidades indígenas do norte de Roraima.	UFRR	2017	Graduação/ L EC
A Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Roraima: Contribuições para a escola do Campo.	UNB	2018	Doutorado
Formação de educadores do Campo e tecnologias digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB.	UNB	2015	Doutorado
Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.	UNB	2013	Doutorado
Retratos sociolinguísticos: Etnografia no centro-oeste do Brasil.	UNB	2016	Doutorado
A formação superior indígena na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Limites e possibilidades.	UFRRJ	2011	Mestrado

Como resultado do levantamento parcial realizado entre 28/11/2019 e 30/11/2019 das produções acadêmicas que abordam as temáticas da Licenciatura em Educação do Campo e

étnico-racial, ao todo foram encontradas 62 produções. Dos estudos tratados nestas publicações foram localizados os seguintes grupos temáticos e conteúdos:

Tabela 26 - Conteúdo geral dos resultados do levantamento bibliográfico e grupos temáticos.

Conteúdo	Grupos Temáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições epistemológicas de uma educação antirracista para a luta por emancipação e direitos sociais. 	<p align="center">Epistemologias da Educação do Campo e Educação contra hegemônica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos epistemológicos da formação de professores oferecida pelos programas de formação inicial ofertados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares no processo de reinvenção do conhecimento e da universidade, por um pensamento alternativo de educação, de ciência e de sociedade, em contraposição à hegemonia do paradigma eurocêntrico. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos da Educação do Campo sobre a diversidade cultural, sobretudo para e educação quilombola e indígena, em uma proposta democrática de educação de qualidade, pela superação das desigualdades. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de educadores do campo para o uso de Tecnologias Digitais numa perspectiva transformadora/emancipadora, em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para os processos formativos de transformação da escola atual: o fortalecimento das comunidades e a promoção da produção de conhecimento nesses territórios, com o protagonismo do campesinato. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Uma discussão conceitual na educação superior: parâmetros epistemológicos de aplicação do conceito de etnossaberes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As pedagogias escolanovistas/relativistas que subsidiam as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil e a sua relação com os projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Experiências em universidades latino-americanas de interculturalidade, ou iniciativas de inclusão de indivíduos indígenas e afrodescendentes em universidades "convencionais". 	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de implementação de um curso de Licenciatura da Educação do Campo: relações com o conceito de emancipação social, como abordado por Boaventura de Sousa Santos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana. O processo de inclusão desses povos na proposta curricular da escola, identificando os principais desafios e possibilidades, para o respeito às demandas dos povos quilombolas. 	Currículo
<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e as matérias escolares da Educação do Campo, de forma a compreender a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização da história e da cultura africana dos egressos do PROCAMPO. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais: multiculturalismo e interculturalidade contra práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Química e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do sertão pernambucano. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A temática da diversidade étnico-racial nos currículos de Licenciatura em Pedagogia. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussões em torno da luta de classes na garantia dos direitos dos sujeitos do campo e o debate em torno das relações de gênero e raça neste contexto. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussões de gênero e raça, pautadas nas práticas dos diferentes movimentos sociais de mulheres, que denunciam a estrutura familiar patriarcal e racista historicamente verificada no campo brasileiro. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Experiências educativas da participação feminina na construção do conhecimento científico e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior. 	Discussão de gênero
<ul style="list-style-type: none"> • A inserção de mulheres negras e camponesas no Ensino Superior. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Autores pós estruturalistas seguindo a linha da cartografia: o corpo-mapa das mulheres negras do campo e não negras. 	

<ul style="list-style-type: none"> Etnografias e pesquisas sociolinguísticas a partir de experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em comunidades campestres. 	
<ul style="list-style-type: none"> Pibid como uma alternativa para o desenvolvimento de parte da trajetória formativa do docente nas escolas públicas. O PIBID Diversidade como demanda das escolas do campo e indígena, visando fortalecer a construção de práticas pedagógicas em parceria com os sujeitos do campo. 	PIBID
<ul style="list-style-type: none"> PIBID–Diversidade sua dimensão e possível relevância na formação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> Experiências do curso Interdisciplinar em Educação do Campo, resultado das políticas públicas de ampliação e interiorização do ensino superior público no Brasil, no início do século XXI. O acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior a um público que, historicamente, teve o seu direito à educação negado no Brasil, como os indígenas e os camponeses. 	
<ul style="list-style-type: none"> As contribuições das práticas educativas dos movimentos e organizações do campo como instrumento de pressão para a construção da política pública de educação do campo e sua implementação pelo Estado. 	Políticas Públicas
<ul style="list-style-type: none"> Levantamento das produções sobre formação indígena para a docência nos últimos 16 anos no Brasil: discussão acerca de políticas públicas que respaldam a formação de professores indígenas. 	
<ul style="list-style-type: none"> O contexto do aluno afrodescendente e o processo da resistência negra no Brasil: a Arte como mediação nas relações étnico-raciais sobre a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 e a dinâmica do racismo na escola. 	
<ul style="list-style-type: none"> Questões cruciais para o processo de formação de um/a futuro/a educador/a do quilombola e o retorno social para sua comunidade: implementação da Lei 10.639/03 e racismo. 	
<ul style="list-style-type: none"> A ocupação de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas e os objetivos da Política das Ações Afirmativas na educação superior. 	
<ul style="list-style-type: none"> Curso de Formação Continuada: Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula - conteúdos que dialogam com a Lei 10.639/03. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Públicas para educação no Campo: revisando as implementações do sistema nacional para formação de educadores. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de formação dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Trajetórias acadêmicas de universitários negros e negras ingressantes na Universidade e a implementação da Lei federal nº. 12.711/12. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ações e experiências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O acesso e a permanência dos estudantes indígenas no curso Interdisciplinar em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Do ensino fundamental ao superior: histórias e memórias a partir do registro e análise de relatos orais. 	Outros
<ul style="list-style-type: none"> • As trajetórias de remanescentes quilombolas licenciados pela LEC PRONERA: historicidade e resistências do Quilombo 	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores, gestão escolar e gestão de processos comunitários: histórias de vida dos estudantes egressos de Licenciatura em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento bibliográfico e análise documental: produções da LEC e a importância de se tratar as relações étnico raciais. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Intercultural Indígena na Educação do Campo e a pedagogia da alternância. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Análise sociocultural das memórias das crianças do Terreiro de Kandomblé e de um licenciando da Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias desenvolvidas pela Licenciatura em Educação do Campo no processo formativo de educadores, em colaboração com os pós graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo e as condições de acesso à educação no contexto campesino. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de construção e reafirmação da identidade quilombola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A construção da identidade do jovem indígena a partir da proposta da educação do campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As formas de pensar, sentir e agir dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em relação à violência no campo, a partir da Teoria das Representações Sociais. 	

<ul style="list-style-type: none"> • As práticas educativas adotadas na Escola sobre a educação quilombola. 	Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de Ciências: a questão ambiental e o paradigma do desenvolvimento sustentável. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O uso das Cartilhas de Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável de: Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo, das Minibibliotecas da Embrapa, na formação em letramentos múltiplos de educandos da Licenciatura em Educação do Campo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica, pelos futuros educadores do campo. 	

Como exposto, podemos identificar o destaque de dois grandes grupos temáticos pelas produções acadêmicas levantadas, são eles “Políticas Públicas” e “epistemologias da Educação do Campo e Educação contra hegemônica”. A partir disso, é possível verificar que a abordagem destas temáticas em consonância com as questões das relações étnico-raciais se dá muito em função de apontá-las enquanto contribuições que ampliam o campo de debates do conhecimento, e possibilitam movimentos outros. Representam alternativas às referências impostas, sobretudo pela ciência moderna.

Exemplo disso é a própria história da Educação do Campo, como dito anteriormente, que nasce das lutas do Movimento de povos do Campo, cresce como campo de conhecimento e tem suas conquistas travadas na agenda de pautas públicas, na disputa por políticas públicas de reconhecimento.

Inicialmente a história da Educação do Campo foi reconhecida como uma luta exclusiva de trabalhadores camponeses de assentamentos e acampamentos. Com a pressão de organizações diversas e plurais, o debate se ampliou e trouxe a contribuição de novas pautas e discussões que começaram a ser reivindicadas para dar conta das muitas demandas e realidades do Campo e de sua complexidade. Questões como a discussão de gênero, a pluralidade dos tantos grupos étnicos, as populações do campo que vivem em zona urbana, entre outras, que passaram a ser contempladas também pelas políticas públicas.

As políticas públicas nesse sentido, são resultado de uma construção coletiva, que a partir da inclusão das questões das relações étnico-raciais em debate, potencializam o enfrentamento das desigualdades sociais, o reconhecimento das diversidades culturais e da pluralidade étnica dos sujeitos do Campo. Transformando o Campo em um território de direitos.

Na Educação do Campo, isso se reflete na inclusão de práticas pedagógicas de emancipação, na valorização dos saberes populares, no reconhecimento da experiência de sujeitos subalternizados, na adoção de perspectivas outras de formação, como as

africanidades e os etnossaberes, como mencionados nas publicações encontradas. Para os quais as Licenciaturas em Educação do Campo são espaços de negociação importantes, enquanto meios de produção destes conhecimentos e de diálogo, na concepção de um Campo protagonista.

4 - O ESTUDO DE CASO: A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ.

“Sempre fui negra, hoje sou mais” (aluna formanda da LEC, em 2016).

Este capítulo é dedicado as diversas e plurais vivências experimentadas e proporcionadas no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, entre os anos de 2016 a 2019⁶⁶. Através daquilo que pude acompanhar entre aulas; seminários; reuniões de grupos de estudos e de orientação, bem como, da realização de entrevistas⁶⁷; aplicação de questionários⁶⁸; estudo de materiais escritos, de áudio e de vídeo produzidos por alunos; depoimentos de professores e estudantes, este capítulo evidencia a análise sobre o estudo de caso desta tese de Doutorado.

Em um primeiro momento será apresentado um pouco do que foi abordado em trabalhos com a temática étnico-racial de alunos da LEC/UFRRJ, em comparação às produções das/ e sobre as Licenciaturas do Brasil, que abordam a temática étnico-racial, levantadas e apresentadas no capítulo anterior.

Em um segundo momento serão tratadas questões sobre o desdobramento do trabalho de campo realizado, questões fundamentais para compreender o contexto em que o curso está inserido e sobre o perfil dos alunos do curso da LEC/UFRRJ.

E ainda, serão abordadas em um terceiro momento, as estratégias de ensino utilizadas e construídas no curso. Segundo as didáticas, propostas de ensino oferecidas no cotidiano do curso da LEC/UFRRJ, sobretudo pelo relato da experiência de alunos e professores, com foco principal nas disciplinas das relações étnico-raciais e nas reuniões dos Grupos Temáticos.

4. 1 O ESTUDO DE CASO

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro através do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD) abre vagas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo pela primeira vez no ano de 2010, uma iniciativa associada ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Edital

⁶⁶ Tempo de realização desta pesquisa, mas também de aprendizado compartilhado com tantos e tantas que contribuíram para a produção desta tese e que dividiram suas memórias, seus trabalhos e suas ideias.

⁶⁷ A descrição das entrevistas e os nomes dos entrevistados não serão divulgados neste trabalho, em compromisso com o pedido dos alunos da LEC/UFRRJ.

⁶⁸ No questionário não aparecem menções por parte dos alunos aos estudos indígenas.

PRONERA 23/2009), em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. O Projeto Pedagógico PRONERA foi construído em parceria com diversos Movimentos Sociais, como o MST, FETAG, CPT, RECID/RJ, quilombolas e indígenas. Esta experiência piloto tinha o objetivo de formar sobretudo assentados, filhos de assentados e educadores da reforma agrária, para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em escolas do campo. Considerando isto, foi viabilizada a abertura de sessenta vagas para o curso que oferecia currículo e habilitação para atuação nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia, e nas áreas de Agroecologia e Segurança Alimentar, no campus de Seropédica/RJ⁶⁹. O primeiro do curso, Edital PRONERA/MDA-2009 dividia 3.540 horas distribuídas em três anos de curso.

O processo seletivo para a entrada no curso consiste, em prova de conhecimentos gerais (quarenta questões objetivas), redação e memorial⁷⁰. Dentre os candidatos que efetivaram matrícula para a primeira turma da LEC/UFRRJ (2010 a 2013) constavam militantes dos Movimentos Sociais do Campo e urbanos; representantes de povos tradicionais, sobretudo de membros de comunidades tradicionais caiçaras, remanescentes de quilombos e indígenas; agricultores familiares e moradores da zona rural e da baixada fluminense.

Entre as principais ferramentas didático pedagógicas segundo o Projeto Político Pedagógico do curso são: o Trabalho Integrado a partir do Estudo da Realidade de cada Território, os Laboratórios Midiáticos (Informática, Visualidades e Audiovisual, Teatro Popular, Produção Textual e Grupos de Estudo), os Cadernos Reflexivos (autoformação) e os cadernos com os Planos de Estudo e Atividades do Tempo Comunidade.

Após três anos de curso, com a formatura de cinquenta e dois profissionais licenciados⁷¹ e com o fim do financiamento pelo Edital Pronera/2009, o curso passou pelo processo de institucionalização e em 2014 abriu sessenta vagas para a composição de novas turmas da LEC/UFRRJ, pelo edital n.02/2012 do Ministério da Educação, submetido pelo

⁶⁹ Estas informações podem ser encontradas na Deliberação nº82 de 18 de junho de 2010, produzida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que aprova a implementação do curso em termo de cooperação com o PRONERA/INCRA/MDA e o projeto político pedagógico apresentado e anexada ao final deste documento.

⁷⁰ Esta informação pode ser encontrada nos editais produzidos pela pró-reitoria de graduação da UFRRJ, dos concursos de acesso ao curso de licenciatura em Educação do Campo, N°45 de 04 de outubro de 2010 (edital PRONERA); N° 58 de 02 de dezembro de 2013 (edital da primeira turma pós institucionalização); e N° 11 de 2019 (último edital publicado referente ao segundo período de 2019), todos em anexo neste documento.

⁷¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: <http://institutos.ufrrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/> Acesso em: 02 de julho de 2019.

⁷¹ Estas informações podem ser encontradas na Deliberação nº55 de 30 de abril de 2014, produzida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que aprova a institucionalização do curso de licenciatura e o projeto político pedagógico apresentado e anexada ao final deste documento.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO⁵.

A oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) representa neste sentido, o imperativo das políticas públicas em prol da emancipação do Campo; do fortalecimento das escolas do Campo; da autonomia das gentes do Campo, pela possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

Sobre isto, veremos neste capítulo, a partir dos dados levantados no trabalho de campo, que hoje a entrada dos matriculados neste curso, entre tantos significados assumidos pelos alunos, destaca-se em poder levar/ofertar uma experiência outra de Educação para as escolas do Campo, ou ainda de alcançar uma formação profissional que lhes permita a expectativa de uma realidade com mais possibilidades e menos dura.

A carga horária mínima do currículo do curso inicialmente, consistia em três mil e duzentas horas, com formação multidisciplinar docente nas áreas de linguagens e códigos, ciências da natureza, matemática, ciências agrárias e ciências humanas⁷². Após a proposta experimental do PRONERA o curso passou a oferecer habilitação em Ciências Humanas, com ênfase em História e Sociologia. No entanto, hoje é estudada a possibilidade passar a oferecer habilitação em Agroecologia e História.

Com o passar de nove anos de estudos, sob a proposição de novas demandas e a construção de novas experiências, o curso passa atualmente por uma reforma política pedagógica e curricular⁷³. O curso de quatro anos (oito períodos) conta com turmas regulares (com entrada semestral) de até quarenta inscritos (conforme previsto em edital), na modalidade presencial em regime de alternância, abrangendo em sua maioria, alunos da baixada fluminense. Atualmente compõem o corpo docente 16 professores⁷⁴.

4.2 ENSAIOS DO CAMPO

No ano de 2017, parte do trabalho de campo previa o acompanhamento de reuniões

⁷² Estas informações podem ser encontradas na matriz curricular do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, disponível no site: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/grade-e-corpo-docente/> e também em anexo neste documento.

⁷³ O objetivo da proposta de Reformulação do currículo é enxugar a grade curricular, diminuindo a carga horária e adequando as disciplinas à proposta de currículo que demanda hoje o alunado. Sobre isto, no primeiro período de 2017 o colegiado do Curso optou por não abrir edital e não ofertar vagas de entrada no curso, para conseguirem dar conta da reformulação do currículo. Desta forma, montaram uma comissão de currículo, que se reunia semanalmente para desenvolver o projeto de reformulação. Até o início do ano de 2019, até onde pude acompanhar, o curso ainda passava pelo processo de reformulação do currículo.

⁷⁴ Segundo consta na página institucional do Curso: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/> 02/07/2019.

de orientação de TCC e de reuniões dos Grupos Temáticos⁷⁵ das “Relações Raciais e Movimento Negro⁷⁶” e da “Educação do Campo e Educação Indígena⁷⁷”. Estes foram alguns dos Grupos Temáticos formados para desenvolver os projetos do Trabalho Integrado – TI.

Os G. T.s eram responsáveis por estabelecer uma relação integrada entre o conteúdo visto nas disciplinas e as experiências vivenciadas pelos alunos em seus territórios, de forma orientada e a partir de pesquisas individuais e coletivas. Neste sentido é um esforço coletivo que acontece tanto em Tempo Comunidade, quando em Tempo Escola, uma vez que enquanto os alunos precisam produzir Relatórios de Vivência e o Trabalho Integrado, e ainda participar ativamente das reuniões dos G.Ts. e das aulas; os professores precisam alinhar em suas disciplinas como irão dar conta do que foi proposto nos G.T.s. E muitas vezes propor atividades de extensão como instrumentos pedagógicos complementares, além de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos em Tempo Comunidade, ou seja, em um período de dispersão dos alunos por territórios diversos e quando a logística de realização dos trabalhos, ou de encontros, se torna mais complexa.

Inicialmente o modelo utilizado pelo DECAMPD para orientação e produção do Trabalho Integrado era a divisão dos alunos em Grupos Regionais por territórios, e não em Grupos Temáticos. No entanto, houve dificuldade para manter e consolidar os grupos de pesquisa com as distâncias entre os territórios (mesmo dentro da região). A logística de manter um trabalho dentro de um território exige recursos que muitas vezes os cursos não conseguem bancar para manter o trabalho. Como a estadia do professor e o deslocamento dos alunos, entre outros. Para além disso, a dispersão dos alunos ocasionada pela Pedagogia da Alternância durante o Tempo Comunidade, é algo complexo de vencer, posto que ainda há uma dificuldade legítima dos territórios em relação à possibilidade de comunicação, como o acesso à internet, ou a disponibilização de sinal para efetuar ligações, por exemplo.

⁷⁵ O Tempo Comunidade foi dividido em 9 grupos temáticos. A saber: Educação Patrimonial; Música e Brasil Contemporâneo; Educação, diversidades e inclusão: direitos humanos e cidadania; Agroecologia; Educação do campo e questão indígena; Teatro, cultura e sociedade; Educação do campo, pedagogias e movimentos sociais; História agrária; Relações raciais e movimentos sociais negros.

⁷⁶ O objetivo deste Grupo Temático era promover estudos em atividades junto aos movimentos sociais sobre relações raciais e integra-los com as reflexões teóricas nas áreas de agroecologia, Ciências Sociais, Pedagogia e História. Estreitar parcerias e trocas de conhecimento junto aos movimentos negros e de mulheres negras, associações culturais, comunidades tradicionais negras, órgãos governamentais e escolas. Estudar as questões relacionadas à Lei 10.639/03.

⁷⁷ O objetivo deste Grupo Temático era compartilhar estudos e sistematizar informações sobre povos do campo, educação do campo e povos indígenas, visando intervenções pedagógicas em escolas, em especial, escolas do campo ou próximas a áreas rurais.

Nesse sentido, dividir os grupos de pesquisa para a realização dos Trabalhos Integrados em Grupos Temáticos, flexibilizou a realização dos encontros entre os membros dos grupos, uma vez que agora podem se encontrar onde for mais viável.

Entretanto o espaço de formação constituído dentro de cada território é um espaço que traz muitas contribuições para a construção coletiva dentro do curso, posto que os alunos quando entram na Universidade chegam de realidades diversas. Desta forma, muitos conheciam apenas a própria comunidade, enquanto grupo remanescente de povos tradicionais. Outros ainda, vieram de bairros da periferia do Rio de Janeiro, sem necessariamente ter tido algum contato com uma comunidade tradicional. E considera-se ainda, que há alunos que nunca fizeram parte de Movimentos Sociais. Neste sentido, conhecer a pluralidade de territórios permite conhecer um pouco das realidades diversas dos alunos que constituem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e ao mesmo tempo dos futuros alunos com quem terão contato quando já tiverem se tornado professores.

A exemplo disso, é possível verificar que a maior parte dos alunos do curso são alunos pretos e pardos⁷⁸, moradores da Baixada Fluminense, que não vieram de comunidades tradicionais. E com isso, algo que foi percebido por mim enquanto acompanhava as atividades do curso, é o distanciamento entre estes e o que poderiam saber sobre os povos indígenas. O que acaba sendo explorado durante o curso em disciplinas, atividades de extensão, reuniões de orientação, seminários, etc. E é também por isso, que as atividades de extensão realizadas pelos professores, muitas vezes voluntariamente, como visitas aos territórios, fazem parte de uma estratégia pedagógica fundamental de complementação do currículo e da formação. Desta forma, os alunos são estimulados a explorar outras construções de realidades, outros espaços de conhecimentos e outras práticas de formação. Isso permite não olhar a formação de forma fragmentada, mas explorar os diversos espaços de conhecimento em uma relação simbiótica interdisciplinar, e ainda treinar o olhar para o estranhamento.

Isto também permite trabalhar em rede, com outros profissionais e a proporcionando diálogos com outras instituições e grupos. Em diversas reuniões do Colegiado do DECAMPD ouvi conversas entre os professores sobre que tipo de conhecimento estavam produzindo como coletivo e com o que estavam comprometidos, enquanto se propunham a aprofundar discussões sobre o papel e os espaços que o curso

⁷⁸ Segundo as categorias usadas pelo IBGE e conforme verificado pelo resultado de dados levantados do curso, por questionário aplicado aos alunos. Como será visto ainda neste capítulo.

ocupava dentro da Universidade e na Sociedade. Certa vez, ouvi a provocação de uma professora, que achei muito pertinente como ponto de reflexão desta questão. Citando: “Fechamos a porta da sala de aula e ela passa a ser nossa.”. Neste sentido, os professores das Licenciaturas em Educação do Campo têm de lidar com as exigências que lhes são cobradas para dar conta das disciplinas que ministram, mas também são provocados continuamente a se comprometer com o enfrentamento político, parte das realidades dos alunos e do contexto sócio-político em que o curso está inserido. E parte deste enfrentamento requer a construção de estratégias pedagógicas articuladas com coletivos.

O Trabalho Integrado, como um resultado do trabalho produzido nos Grupos Temáticos, é proposto em temáticas escolhidas pelos alunos e tenta articular conhecimento e prática, engajados também com os movimentos e as demandas dos alunos. As temáticas escolhidas pelos alunos geralmente são questões que interessam aos alunos, mas que não dominam, ou tem pouco conhecimento. Com isso, os alunos ainda são orientados a produzir sobre o Estudo da Realidade e a explorar os ambientes quais fazem parte, sobre novos olhares e finalidades.

Assim como o Trabalho Integrado é construído a partir do Estudo da Realidade, as temáticas abordadas nas pesquisas e publicações produzidas durante o curso, em grande parte também são construídas sobre a vivência e as experiências dos alunos da LEC/UFRRJ.

Neste espaço de aprendizado e construção presenciei o desenvolvimento de alguns estudos e produções destes alunos, embasadas em questões das relações raciais. Algumas foram concluídas e outras interrompidas, por motivos diversos. É importante salientar que os alunos podem participar de mais de um Grupo Temático durante o curso, e assim, conforme vão se descobrindo enquanto pesquisadores, também vão encontrando temáticas e campos do conhecimento que desejam aprofundar.

Para exemplificar, gosto de lembrar da citação de uma aluna que fez parte do G.T. Relações Raciais e Movimento Negro, que falava sobre a motivação de sua pesquisa. Em uma das reuniões, a aluna nos contou sobre sua experiência ao viajar para Moçambique. Neste relato, me chama atenção a seguinte fala: “Como foi ruim nos terem tirado da nossa terra”. Ela nos conta como se sentiu familiarizada com aquele lugar e aquelas pessoas, e como gostaria de voltar e viver lá. Afirma “que nunca havia sido tão cortejada” e ressaltava a quantidade significativa e majoritária de Negros por onde passava. A aluna que é evangélica de uma doutrina tradicional, afirmou ter ficado positivamente surpresa com o fato de ter visto que crianças alunas de um colégio evangélico, se reuniam na escola

ao som do batuque de tambores. A mesma também comeu comidas feitas por evangélicos que faziam rituais não cristãos ao cozinhar. Em outro momento, ela ainda conta como se achava parecida fisicamente com aquele povo e que pensava que provavelmente seus ancestrais seriam daquela região. Da mesma forma, afirmou que as pessoas de lá também a reconheciam como semelhante.

Esta foi uma experiência que marcou algumas referências para a aluna. E por sua vez, a partir dessa experiência em Moçambique a aluna conheceu um pouco dos instrumentos pedagógicos utilizados em tradições da Educação regional, e escolheu como tema de sua pesquisa a contação de histórias e o teatro de bonecos na Educação infantil e Fundamental. Atualmente esta aluna segue realizando um trabalho pedagógico em escolas, baseado nesta pesquisa. Isso vai de encontro a uma outra demanda da LEC/UFRRJ como um todo,

Um dos grandes compromissos da LEC/UFRRJ é que você não vai fazer pesquisa se você não tiver o compromisso de dar o retorno para aquela comunidade. (fala de aluna da LEC/UFRRJ).

No segundo semestre do ano de 2017⁷⁹, 8 alunos faziam parte do G.T. Educação do Campo e Educação Indígena e 15 alunos faziam parte do G.T. Relações Raciais e Movimento Negro. No início do trabalho de campo acompanhei alguns encontros do G.T. Educação do Campo e Educação Indígena, no entanto não consegui acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos realizados. Este G.T. enfrentou dificuldades para se reunir, o que provocou um esvaziamento e conseqüentemente a realocação de alguns alunos, em outros grupos temáticos. Para além disso, a cada período eu tentava acompanhar um espaço de formação da LEC/UFRRJ por vez, para conciliar às atividades do curso de Doutorado que fazia, com o que o trabalho de Campo propunha. O que acredito ter me prejudicado em relação ao que precisava acompanhar e à dinâmica que o curso da LEC/UFRRJ imprimia⁸⁰. Entretanto, acompanhei o desenvolvimento de alguns trabalhos do G. T. Relações Raciais e Movimento Negro.

Cada G.T. tem sua própria metodologia, o G.T. das Relações Raciais e Movimento Negro montou um cronograma de estudo baseado em estudo de conceitos, discussão de textos pré-selecionados, pesquisa orientada e produção. O grupo se encontrava uma vez

⁷⁹ No segundo semestre de 2017 estavam matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo cerca de 150 alunos, divididos em 5 turmas.

⁸⁰ Enquanto as atividades do curso de Doutorado se passavam em Nova Iguaçu, as atividades do Curso da LEC/UFRRJ aconteciam em geral, em Seropédica, em período integral. E muitas vezes, quando conseguia acompanhar as atividades em Seropédica, precisa escolher entre as disciplinas, ou entre os grupos de pesquisa, que aconteciam ao mesmo tempo.

por semana. O objetivo do Grupo Temático das Relações Raciais e Movimentos Sociais Negros era:

Promover estudos e atividades junto aos Movimentos Sociais sobre relações raciais e integrá-los com as reflexões teóricas nas áreas de Agroecologia, Ciências Sociais, Pedagogia e História. Estreitar parcerias e trocas de conhecimento junto aos movimentos negros e de mulheres negras, associações culturais comunidades tradicionais negras, órgãos governamentais e escolas. Estudar as questões relacionadas à lei 10.639. (Grupos Temáticos - 2017/1)

Cabe destacar alguns temas abordados pelos alunos em suas pesquisas e produções, a fim de ilustrar a gama de estudos e questões parte deste contexto. Dos alunos que queriam produzir TCCs, ou outras produções sobre as relações étnico-raciais, se destacam os seguintes temas de estudos do ano de 2017:

Tabela 27 – Temáticas de Produções e Estudos das Relações Raciais na LEC/UFRRJ.

TEMÁTICAS DE PRODUÇÕES E ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NA LEC/UFRRJ
O protagonismo de mulheres dos agentes pastorais negros, da Baixada Fluminense, na década de 80.
A importância da Oralidade na formação do indivíduo, uma reflexão a partir do Movimento Negro na Baixada Fluminense.
A descoberta da identidade de uma aluna negra. A formação a partir das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação do Campo.
A representação negra pelas mídias culturais e a consciência de raça.
Diversidade sexual e a população transgênero negra no Rio de Janeiro. Uma reflexão sobre o racismo e a homofobia.
O Levante Popular da Juventude, formação política e ativismo da juventude negra.
Saúde e Educação, experiências cotidianas de povos africanos.
A solidão da mulher negra.
Contação de histórias e o teatro de bonecos como um instrumento educacional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.
Percepção racial e experiências na Baixada Fluminense. Como vidas negras da baixada fluminense percebem o racismo (obra coletiva audio-visual).
Realidade e narrativas do Grupo de mães de São Miguel.
Mulheres Negras no Campo.
Mulheres Negras na Baixada Fluminense.

A partir dos temas abordados pelos alunos dos G.T.s nota-se a recorrência do interesse na Baixada Fluminense somado a questões de representatividade. Quando comparamos os resultados obtidos no levantamento das produções das relações étnico-raciais e das Licenciaturas em Educação do Campo (abordados no capítulo anterior), com os resultados apontados pelo trabalho de campo, a abordagem das realidades nas pesquisas e nos estudos produzidos está presente em muitas propostas. Outro ponto em comum aos levantamentos são as propostas que envolvem questões de gênero, que formam um grupo temático expressivo. Isto coincide com o fato que a maioria dos alunos do G. T. Relações

Raciais e Movimento Negro são mulheres, moradoras da Baixada Fluminense.

Para além disso, lembro que em um dos seminários do curso⁸¹, quando avaliavam os resultados obtidos nos Grupos Temáticos, uma das alunas que fazia parte do G.T. Relações Raciais e Movimento Negro, mencionou a importância da participação de uma professora mulher e negra estar envolvida com o mesmo G. T., uma vez que a maior parte do G. T. era constituída de mulheres negras, que passavam por muitos questionamentos sobre as próprias realidades e os espaços que ocupavam. A exemplo disso, em entrevista com a mesma professora citada, esta comentou que por vezes as alunas mencionavam o estranhamento de seus parceiros afetivos após determinado tempo de curso, e como as alunas acreditavam que isto contribuía para a própria autoestima e autonomia.

Sobre isto, certa vez acompanhando uma das aulas proporcionadas pela Disciplina Sociologia aplicada à Educação Básica do Campo⁸², uma professora convidada fez a seguinte colocação: “Tento trazer outras referências para a relação professor e aluno. Não é só porque sou professora que eles podem aprender comigo, mas também porque vim de escola pública, me formei em Universidade Pública e tenho algum conhecimento.” Esta preposição traz consigo o lugar de fala, que é fundamental para a articulação entre o conhecimento passado, o conhecimento experimentado, e a síntese de ambos traduzida pela produção científica.

O trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo exige em certa medida a problematização da relação professor e aluno, e ainda da problematização do perfil do alunado (quem são, o que demandam, de onde vem os alunos da LEC/UFRRJ). É comum que ao sair da formação básica e ingressar na Universidade, os alunos recém-matriculados tenham dificuldades ao participar da Cultura Universitária, como também é comum que professores que estão há muito introduzidos no espaço Acadêmico se distanciem da linguagem e das questões da escola de base.

No caso da LEC/UFRRJ estes fatores são ainda pertinentes se pensarmos que grande parte dos alunos do curso vem de uma experiência do Ensino de Jovens e Adultos – EJA e de

⁸¹ Este seminário tinha o objetivo de analisar o ano letivo de 2018 do curso e planejar o próximo ano de forma coletiva, com alunos e professores. Segundo a fala de um professor era fundamental “Elaborar sobre nossa prática pedagógica, prática política, estética/sensível, sobre a formação humana”. Nesse sentido, também era objetivo do seminário discutir as metodologias e práticas pedagógicas, na intenção de construir o curso coletivamente e “romper com o silêncio sobre a prática pedagógica e política”. Os alunos avaliaram a fundo a prática e a estrutura do curso divididos em grupos, para depois trocar as avaliações com o todo. E após, os professores foram propondo sugestões, conforme falavam. Foram entregues ao corpo escolar roteiros de questões a serem trabalhadas durante o seminário. O seminário foi dividido em três dias. O primeiro dia sobre o tempo-escola por períodos; no segundo dia sobre o tempo-comunidade por grupos temáticos; e no terceiro dia para reunião dos grupos de discussão, avaliação geral e síntese da relatoria.

⁸² Disciplina que acompanhei apenas uma aula por interesse em palestra programada.

tradições diversas de cultura escolar e de aprendizado. O que significa dizer que trazem consigo a bagagem de ambientes muito diferentes da realidade acadêmica, com limitações muito particulares a cada caso. Para desenvolver o trabalho pedagógico neste sentido, é necessário ler as especificidades do alunado e desenvolver estratégias mais adequadas a este. Muitas vezes este processo requer uma abordagem de mediação e aproximação através do Estudo da Realidade e da construção da empatia entre alunos e professores, a fim de que estes compartilhem o espaço de conhecimento. Este processo é muitas vezes apresentado nas produções dos alunos, quando entendemos que estas produções são trabalhos desenvolvidos dentro de uma proposta maior pedagógica, como no caso destas alunas negras da Baixada Fluminense.

Certa vez, acompanhando a Reunião do Colegiado do Departamento, um dos professores de outro departamento, que lecionava Filosofia, trouxe uma contribuição muito generosa ao DECAMPD. Ele falou sobre a dificuldade que tinha, mas que não sabia se era só dele, em como avaliar a incompreensão dos alunos ao que foi proposto em suas disciplinas. Queria saber como os professores do departamento viam isso, e ainda, como eram as metodologias e estratégias de ensino utilizadas por eles.

Sobre o ponto levantado pelo professor de Filosofia, lembro de uma reunião do Grupo Temático das Relações Raciais e Movimento Negro, onde foi proposto aos alunos que se dividissem para trabalhar alguns conceitos⁸³, a partir de um texto em específico. Em um momento inicial notei que em geral alguns alunos tinham dificuldade para entender o que foi designado para cada um, bem como para compreender o texto acadêmico. Alguns alunos ainda, não haviam tido contato com aqueles conceitos antes, e por isso também não tinham uma noção prévia do que podiam ser. Lembro de uma aluna falando sobre o estudo do texto: “Eu não aprendi assim, o que é para fazer?”

Esta era uma discussão recorrente nas reuniões do Colegiado, segundo o que pude acompanhar. Cada professor desenvolvia uma estratégia, posto que isto fazia parte do aprendizado dos alunos, mas também dos professores. No entanto, era uma questão a ser reavaliada conforme o ingresso de alunos novos no curso.

Ainda assim, lembro que todos os professores concordaram que era necessário avaliar o desenvolvimento dos alunos, partindo daquilo que entendiam ser parte da experiência do aluno anterior ao curso, em razão do que conseguiram construir na disciplina em questão. E ainda, que era necessário abrir mão dos moldes mais tradicionais de ensino, quando estes não

⁸³ Os conceitos eram: cultura, etnia, identidade, identidade racial, preconceito, discriminação, racismo e etnocentrismo.

estiverem sendo eficientes. Como citou o coordenador do curso na época: “Como formadores nós temos capacidade de fazer avaliações críticas. É uma questão de encontrar estratégias de avaliação mais adequadas aos alunos e sair do molde de pontos somados. Temos que nos aprofundar.”. Nesse sentido, o engessamento das práticas de ensino pode limitar as possibilidades de aprendizado dos sujeitos, mas sair deste lugar convencionalizado pode ser uma tarefa complexa, que exige a formação continuada do professor, o engajamento com o alunado, entre outras coisas.

No caso do trabalho desenvolvido pelo G. T. das Relações Raciais e Movimento Negro, uma forma encontrada pelos professores de lidar com as dificuldades enfrentadas, foi trazer os autores de um dos livros utilizados para falarem sobre os próprios textos. Isto permitiu uma aproximação entre os alunos e o conhecimento ali produzido, através de uma linguagem alternativa. Esta proposta provocou uma maior implicação dos alunos com o trabalho que estavam desenvolvendo. No caso, os alunos por sua vez ficaram responsáveis por apresentar trabalhos desenvolvidos a partir dos capítulos do livro “21 dias de ativismo contra o racismo”, para todos os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Outro trabalho importante do G.T. foi a produção de curtas em uma obra coletiva, com entrevistas de moradores da baixada fluminense de várias idades e realidades, sobre a percepção destes sobre identidade e racismo, a partir de suas experiências. O objetivo deste trabalho foi ampliar o diálogo sobre as relações raciais com todos os alunos do curso e iniciar uma reflexão através do tema “Como nossas vidas negras percebem e lidam com o racismo e como é possível uma nova consciência anti-racista na Baixada Fluminense.”⁸⁴

Sobre isso, conversei com o professor que propôs e orientou os trabalhos:

Nos G.Ts. eles saem de uma tarefa feita por eles. (...) por mais que a gente tente fazer uma ligação com a realidade e de conseguirmos alguma coisa, ainda há uma dependência enorme das aulas expositivas dos professores. Mas no GT, tem uma pesquisa, tem um debate mais aprofundado. Tem um debate mais aprofundado que as aulas né. Mais aprofundado no sentido de ligar com a realidade. Você chegou a ver o vídeo que a gente fez no tempo comunidade? Tem no Youtube. (...) A gente apresentou a discussão dos 21 dias, chamamos pessoas para participar dos 21 dias, que escreveram o livro, e cada um grupo ia escolher um capítulo para apresentar no Trabalho integrado. Teve algumas pessoas que escreveram o livro que foram lá (Lilian, Leila). E o último nós propomos o seguinte trabalho, que era..é fazer um...diante dessa questão do racismo, diante da perspectiva política de aprofundamento do racismo, com os

⁸⁴ Uma segunda versão deste trabalho, compreendeu em um segundo vídeo produzido em 2019, chamado “Estrelas que nos formam”, com depoimentos de professores negros da UFRRJ, onde trazem suas experiências como professores universitários e militantes. O vídeo conta um pouco sobre suas trajetórias, e sobre o racismo na sociedade brasileira e na Universidade. Todos os vídeos podem ser vistos na Rede Social do You Tube.

dados estatísticos da juventude morta, da mulher negra...a gente propôs a eles fazer um trabalho que era entrevistar algumas pessoas da baixada fluminense, negras e perguntar, genericamente, como é a vida delas, como foi o passado e o que ela pensa pro futuro. E a gente entra com a discussão..”E o fato de ser negra, negro? Faz diferença?” E eles responderiam. Então eles fizeram...acho que foi...ai pegaram todo mundo, o critério é pegar pessoas idosas, adultos e jovens. Das idades, todas elas. Pessoas que... não necessariamente tem que ser gente do Movimento, mas pessoas negras mesmo que vivem na baixada. E aí fizeram mais do que 12 entrevistas, e aí a gente fez uma seleção e uma edição em vídeos de 50 min. Muito interessante. E aí na apresentação elas falaram né, como é que foi aquela experiencia, lidar com aquilo. (...) por isso que eu to falando que, o aprofundamento é muito maior no tempo comunidade, porque permite lidar mesmo com a comunidade né...algumas né, nem todas fazem esse processo. Mas em alguns por exemplo há um certo engajamento né. Nas discussões.

É avaliado então pelo professor, que a proposta da organização em Grupos Temáticos permite aprofundar ainda mais alguns debates, como as discussões sobre o racismo, que por exemplo nas disciplinas. Pois permite estar em contato direto com as comunidades/sociedade de maneira geral, e permite desenvolver uma autonomia do aluno, que muitas vezes o leva a se envolver mais em cada projeto.

A experiência de vida deles. Eu acho que tem uma coisa que, com aquilo que eu falei que ia despertar..didaticamente fazer a ligação da discussão racial com a realidade. E aí surgem todas as questões do racismo que eles vivenciam, desde a coisa mais explícita até a sutileza mais escondida né..tem uma, que acontece em toda discussão né dentro de sala de aula..Vem sempre aquela..”os contos”. Os contos das pessoas com a vivência do racismo. Acontece o tempo todo, até na aula da pós-graduação. As pessoas resolvem contar histórias de racismo e não conseguem dar um salto adiante. Então o que a gente tenta fazer, e talvez temos mais sucesso agora nos últimos dois anos, é fazer essa ponte entre teoria e a realidade. Acho que aos poucos estamos conseguindo.

Para além disso, as discussões sobre “a percepção do racismo” a partir de pessoas de fora do curso, mas de realidades próximas aos alunos como moradores da Baixada Fluminense, permitiram que no desenvolvimento do trabalho, houvesse uma reflexão sobre as próprias experiências e visões até então. Nesse sentido, propondo ir além do que já conheciam e haviam alcançado, permitindo inverter os papéis pelo recurso do estranhamento, e a tornarem pesquisadores de uma questão qual refletiam muito a partir da própria experiência, de forma particular.

No Seminário de Licenciatura em Educação do Campo de 2018, os alunos da LEC/UFRRJ se reuniram para avaliar o ano do curso. Grupos foram divididos por GTs com o objetivo de discutir os avanços e os desafios encontrados durante o caminho de aprendizado, sobre o que foi vivenciado a partir do próprio Grupo Temático. Eu pude participar deste momento, onde os alunos dos GTs das “Relações Raciais e Movimento

Negro” e da “Educação do Campo e Educação Indígena” apontaram como:

AVANÇOS	DESAFIOS
Apropriação dos conceitos e da temática, e ainda Reconhecimento Identitário.	Desconhecimentos dos conceitos e dúvidas sobre as vivências.
Disponibilização de material de estudo.	Reunião do grupo e infra-estrutura.
Melhor adaptação a alternativas de propostas metodológicas.	Disponibilidade de orientadores.
Troca de conhecimento entre os membros dos Grupos Temáticos e autores.	Ampliar e aprofundar a questão do racismo no cotidiano.
Ganhamos mais autonomia para trabalhar a temática, inovando em propostas que permitiram a troca com o restante dos alunos do curso e outros.	Pouca interação em relação aos outros GTs.
-----	Dificuldade para elaborar pesquisas.

De imediato, o que me chamou atenção neste trabalho foi que a maioria dos desafios que faziam parte da realidade de muitos alunos do curso foram apontados como parte dos avanços conquistados na abordagem destes dois Grupos Temáticos, o que mostra um pouco do comprometimento de alunos e professores para superar as limitações impostas, mas também o que se pode alcançar com estas propostas pedagógicas.

Em ambas as listas, também podemos ver que são citadas questões variadas, originadas antes mesmo da relação existente entre aluno e curso, bem como questões próprias da situação do curso em si. A exemplo disso, podemos citar o “desconhecimento dos conceitos e dúvidas sobre vivências”, que tratava de uma distância inicial de um conhecimento teórico, mas também de militância e de convívio/engajamento com grupos que não aqueles, quais faziam parte antes da entrada no curso. Isto porque, quando entram no curso se reúnem alunos de realidades plurais do Brasil, e inicialmente há certo estranhamento e curiosidade sobre o outro, que pode ser um aluno da baixada fluminense, indígena, caiçara, quilombola, ribeirinho, sem terra, entre outros membros de comunidades e populações do campo. Ao mesmo tempo, o avanço apontado em relação a este tópico foi apontado como “Apropriação dos conceitos e da temática, e ainda Reconhecimento Identitário”. Este último elemento, o Reconhecimento Identitário chamou muito a minha atenção por se tratar de uma questão que envolve mais do que a formação intelectual, no que tange a reflexão sobre teorias e realidades, ou o domínio de conceitos. Neste sentido, o conhecimento teórico e o estreitamento das relações entre os alunos dos GTs, as trocas de conhecimentos e experiências trouxeram para a formação o entendimento/a intimidade não apenas sobre os grupos sociais, sobre o outro, mas também sobre a própria identidade que se revelava no processo de aprendizagem.

Em um segundo tópico apontado, a dificuldade de se reunirem e de ter à disposição uma infra-estrutura referia-se a tentativa de reunir os alunos durante o Tempo-Comunidade, em se tratando de sujeitos de diversas localidades. Ao mesmo tempo, os Grupos Temáticos dependiam em medida, da infra-estrutura disponibilizada pela Universidade, uma vez que em muitos territórios não havia locais, ou instrumentos para o trabalho a se realizar. Desta forma, durante as reuniões dos GTs foram discutidas diversas alternativas para esta questão, até que os encontros foram marcados parte no Campus de Nova Iguaçu e parte no Campus de Seropédica. Neste ítem foi apontado ainda, a disponibilização de material de estudo como um avanço significativo para adaptação dos alunos à formação dos GTs, uma vez que com a falta de infra-estrutura, quando não reunidos os integrantes dos grupos passaram a ter como prioridade materiais de fácil acesso, como textos já impressos, livros divididos entre si, ou arquivos que poderiam ser lidos pelos celulares dos alunos.

Esta questões também estão relacionadas com outro desafio trazido pelos alunos sobre a disponibilidade de orientadores. Posto que inicialmente os professores tinham dificuldade para visitarem os territórios, uma vez que os recursos para o deslocamento e estadia destes não eram garantidos. Da mesma forma, por mais que os alunos dos GTs pudessem revezar entre si a presença nas reuniões, os professores não podiam. Este foi também um desafio vencido na coletividade, onde os professores puderam contar não só com as reuniões que aconteciam em ambos os Campus Universitários, mas também com outros momentos de formação, como palestras, oficinas, ofertados por parceiros de dentro e fora do curso.

Em contrapartida os alunos tinham muita expectativa em poder levar os resultados de seus trabalhos aos companheiros de curso, que não faziam parte do mesmo GT. Discuti-a-se neste sentido, certo distanciamento entre os GTs de forma geral. Então para além do momento dos seminários, foram pensados outros eventos e propostas que pudessem dar conta do diálogo e da troca entre os Grupos Temáticos onde os alunos podiam apresentar seus trabalhos, como a produção de documentários, oficinas, apresentações de livros e autores, entre outros. Esta preocupação vinha do questionamento sobre a relevância de compartilhar conhecimentos e experiências sobre os conteúdos das relações étnico-raciais dentro do curso de Educação do Campo, entendendo esta como uma demanda social. Ao perceberem o quão as experiências destes dois Grupos Temáticos foram importantes para as suas formações enquanto pesquisadores, intelectuais, mas também sujeitos de cor, de etnia, de cultura, de vivências, formou-se um consenso da necessidade de retorno desta

experiência aos demais colegas.

De todos os desafios apontados, o único que ainda não havia sido superado era justamente sobre a elaboração de pesquisas e produções. Como já foi discutido aqui, esta é uma dificuldade que se coloca à nível institucional, uma vez que está posto o engessamento do “fazer científico” em consonância à outras demandas sociais, políticas e culturais que se apresentam no cotidiano destes sujeitos plurais.

Para compreender mais sobre o perfil dos alunos e suas demandas em relação aos conteúdos trabalhados das relações étnicos raciais, foi desenvolvido um questionário que será trabalhado a seguir.

4.3 A PLURALIDADE E A DIVERSIDADE EM NÚMEROS

Quando comecei a acompanhar as aulas referentes às temáticas das relações étnico-raciais, vi a necessidade de conhecer um pouco mais sobre os alunos deste curso, sobretudo, daqueles que participavam destas aulas. Algumas perguntas que me vinham a mente começavam a apontar caminhos possíveis de construção da pesquisa, no entanto, era preciso delimitar quais destas perguntas me ajudariam a entender um pouco mais daquele universo e daquelas realidades.

Em um primeiro esforço, desenvolvi um questionário que pudesse ser aplicado para os alunos da LEC/UFRRJ, a fim de levantar alguns dados iniciais que indicassem sobre aquilo que eu deveria me atentar, quando em prática de observação, ou que indicassem por onde eu deveria seguir em pesquisa. O intuito era elucidar sobre os perfis dos alunos, sobre aquilo que enxergavam que o curso oferecia, suas expectativas e motivações. Este questionário foi então para mim, um instrumento de apresentação, ou de introdução ao próprio campo de pesquisa.

Neste questionário sócio educacional⁸⁵ constavam questões que pudessem identificar os sujeitos enquanto componentes de grupos sociais e suas trajetórias, bem como questões sobre suas participações e trabalhos desenvolvidos no curso, e ainda questões de cunho prático, como formas de contato (e-mail, telefone, lugar de moradia, etc.), caso identificasse indivíduos que pudessem ser entrevistados futuramente.

A minha abordagem para pedir a colaboração dos alunos para preenchimento do questionário, contou também com a colaboração dos professores e da coordenação do curso. Em uma primeira oportunidade, em um seminário do curso, pedi um momento para

⁸⁵ O questionário em questão está anexado ao final deste documento.

o corpo docente e discente para me apresentar, apresentar minha pesquisa e minhas motivações. E para além disso, informar que passaria a participar das atividades propostas pela LEC/UFRRJ; me disponibilizar para responder quaisquer questões que pudessem ter quanto a isso; e ainda para retornar aos interessados quaisquer dados alcançados em pesquisa.

Neste momento também apresentei o questionário que havia desenvolvido e pedi a colaboração dos alunos, que estivessem dispostos a participar da pesquisa, para preenchê-lo e informar que estaria disponível na coordenação do curso, ou comigo em versão impressa, ou ainda, em versão on-line compartilhada por mim, por e-mail, para todos os alunos inscritos no curso⁸⁶.

Havia eu solicitado a coordenação do curso a lista de e-mails de todos os alunos que recebiam comunicados pela secretaria do departamento. Assim, o questionário on-line foi enviado para os e-mails de cento e oitenta e três alunos inscritos no curso⁸⁷. Destes cento e oitenta e três, apenas doze alunos responderam às perguntas do questionário on-line.

Vale observar que o acesso à internet, durante muito tempo, foi uma questão enfrentada pelos alunos e professores do curso, pela ausência de recursos como um computador, ou como da oferta do próprio serviço de internet. No entanto, também cabe salientar que apenas cinco alunos me pediram pessoalmente pelo questionário impresso, e apenas um procurou pela coordenação do curso para acesso ao questionário.

Foi preciso então, encontrar outra forma de oferecer aos alunos a participação da pesquisa pelo preenchimento do questionário. Para isso, contei com a ajuda de professores que ofereceram um tempo de suas aulas para que eu aplicasse o questionário.

Minha abordagem, a partir da abertura dos professores, foi apresentar novamente minha pesquisa de turma em turma e oferecer, naquele momento, o questionário impresso para quem tivesse interesse em preenchê-lo. O questionário foi também apresentado e explicado para os alunos e foi enfatizado que ao preencherem, estariam concordando em disponibilizar o seu conteúdo para a pesquisa, mas que nenhuma das informações seriam disponibilizadas de forma a identificá-los para terceiros.

⁸⁶ O questionário foi disponibilizado no seguinte endereço:
https://docs.google.com/forms/d/1Lf3hH4e3duGUVn7QdVREzhgMNjKQjm4W_ZM51BEb_K0/edit .

⁸⁷ Número referente aos alunos inscritos até a data de fevereiro do ano de 2017.

Tabela 28 – Perfil dos alunos da LECU/UFRRJ.

	1º-2017/1		2º-2016/2		3º-2016/1		4º-2015/2		6º-2014/2		7º-2014/1		TOTAL		
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	
Negros	20 a 29						2	2	2	1	1		5	3	20
	30 a 39			1							2		2	1	
	40 a 49	1		1		1	1		1		1		4	2	
	50 a 59							1			1		1	1	
	mais de 60	1											1	0	
Pardos	20 a 29	1		2	1		3	2					6	3	21
	30 a 39				2						1		1	2	
	40 a 49			2			1						3	0	
	50 a 59	1					1	2					2	2	
	mais de 60		1										0	1	
Branços	20 a 29			1					2		1	1	4	1	13
	30 a 39							1		1			0	2	
	40 a 49						1					1	1	1	
	50 a 59			1			1						2	0	
	mais de 60					2		1					2	1	
Amarelos	20 a 29							1					0	1	1
	30 a 39												0	0	
	40 a 49												0	0	
	50 a 59												0	0	
	mais de 60												0	0	
Vermelhos	20 a 29												0	0	0
	30 a 39												0	0	
	40 a 49												0	0	
	50 a 59												0	0	
	mais de 60												0	0	
Não declararam	20 a 29												0	0	2
	30 a 39		1										0	1	
	40 a 49												0	0	
	50 a 59									1			1	0	
	mais de 60												0	0	
TOTAL		6		11		4		20		7		9	35	22	57

Após a aplicação dos questionários, foram contabilizados quarenta e cinco alunos participantes. Considerando isto, se somados os números de alunos que preencheram os questionários em versão on-line e impressa, o total resultou de cinquenta e sete alunos, ou trinta e um por cento dos alunos matriculados naquele período. Também foi verificado que destes trinta e um por cento, participaram alunos de todos os períodos⁸⁸ até a data. Considerando então: nove alunos do sétimo período, sete alunos do sexto período, vinte alunos do quarto período, quatro alunos do terceiro período, onze alunos do segundo período e seis alunos do primeiro período.

Do perfil dos alunos do curso, podemos destacar que a maioria que respondeu ao questionário veio da baixada fluminense (trinta e oito por cento) e permaneceu em seu lugar de origem ou passou a morar em Seropédica (setenta e nove por cento) para cursar a licenciatura, dentre os quais trinta e dois por cento ocupam os alojamentos da Universidade⁸⁹.

⁸⁸ Não havia até fevereiro de 2017, alunos do quinto período, uma vez que no primeiro semestre do ano de 2015 não houve entrada de alunos.

⁸⁹ Do total de cinquenta e sete alunos que responderam ao questionário, dezoito afirmaram ocupar o alojamento da Universidade e trinta e nove negaram

Tabela 29 – Estados e Municípios dos alunos da LEC/UFRRJ.

ESTADOS E MUNICÍPIOS DE ORIGEM					
ESTADOS	REGIÕES	MUNICÍPIOS/CIDADES	PARTICIPANTES	PERCENTUAL	
ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Região Metropolitana	Rio de Janeiro	12	38%	
	Baixada Fuminense	Queimados	3		
		Nova Iguaçu	7		
		Mesquita	2		
		Seropédica	7		
		Paracambi	1		
		São João de Meriti	1		
		Nilópolis	1		
	Norte Fluminense	Campos dos Goytacazes	4	7%	
	Sul Fluminense/Costa Verde	Itaguaí		2	10%
			Angra dos Reis	3	
		Paraty	1		
	Médio Paraíba	Piraí	1	2%	
	Baixada Litorânea	Araruama	1	2%	
Serrana	Teresópolis	1	2%		
OUTROS ESTADOS		São Paulo	2	18%	
		Minas Gerais	1		
		Rio Grande do Norte	1		
		Salvador	1		
		Pernambuco	1		
		Rio Grande do Sul	1		
	Espírito Santo	3			
TOTAL			57	100%	
ESTADOS E MUNICÍPIOS QUE RESIDEM					
ESTADOS	REGIÕES	MUNICÍPIOS/CIDADES	PARTICIPANTES	PERCENTUAL	
ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Região Metropolitana	Rio de Janeiro	4	79%	
	Baixada Fuminense	Queimados	3		
		Nova Iguaçu	12		
		Mesquita	2		
		Seropédica	26		
		Paracambi	1		
		Nilópolis	1		
	Norte Fluminense	Campos dos Goytacazes	3	5%	
	Sul Fluminense/Costa Verde	Angra dos Reis	3	7%	
		Paraty	1		
Baixada Litorânea	Saquarema	1	2%		
TOTAL			57	100%	

Ainda sobre o perfil dos estudantes que responderam ao questionário, a maioria é de negrxs ou pardxs (somados setenta e dois por cento)⁹⁰, mulheres (sessenta e um por cento) e teriam entre vinte a vinte e nove anos (quarenta por cento), sobretudo veteranas, mais especificamente do quarto período (sessenta e três por cento do quarto ao sétimo período)⁹¹.

No entanto, cabe ressaltar que a amostra também se apresentou bem diversificada, com alunxs bem divididos entre todas as faixas etárias, representantes de todos os períodos (anos de entrada do curso), com um número também expressivo de homens e

⁹⁰ Considerando então os dados obtidos em questionário impresso e on-line, do total de cinquenta e sete participantes, vinte se autodeclararam negrxs, vinte e um pardxs, treze blancxs, um amarelx e dois não declararam.

⁹¹ No total 35 mulheres e 22 homens.

contemplando variadas etnias. Cabe ressaltar ainda, que dos cinquenta e sete participantes, nove mencionaram ser membros de comunidade tradicional, citando especificamente: um membro de assentamento não nomeado, um membro de povos de terreiro, um membro de comunidade caiçara, três membros de comunidade quilombola, um agricultor familiar, um membro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e um membro de comunidade druida.

Das motivações dos alunos para a entrada no curso foram divididas três categorias conforme os interesses dos alunos apresentados nos resultados, são elas:

1. Identificaram no curso uma formação que contemple histórias e experiências de resistências.
2. Indicam a especificidade de uma formação que contemple conhecimentos do Campo.
3. Não explicitam especificidade em relação ao curso.

Considerando as categorias 1 e 2, que representam o percentual de alunos que procuraram especificamente pelo Curso, somam-se 57% da amostra de alunos que responderam ao questionário. Sobre este número se destacam duas subcategorias: “afinidade com o curso (metodologias e currículo)” e “diálogos com os Movimentos Sociais”.

Dos números referentes a parcela de alunos que optaram pelo curso, mas que não explicitaram a especificidade da proposta do mesmo, categoria 3, constam 42% dos alunos participantes. Sobre isto salienta-se o maior número atingido por uma subcategoria na pesquisa, “ingressar no Ensino Superior Público”.

Tabela 30 – Motivações para a entrada no curso.

MOTIVAÇÕES PARA A ENTRADA NO CURSO				
ARGUMENTOS LISTADOS PELOS ALUNOS		VALOR NUMÉRICO	TOTAL	PERCENTUAL
NÃO EXPLICITAM ESPECIFICIDADE EM RELAÇÃO AO CURSO	INDICAÇÃO DE CONHECIDOS	4	24	42%
	INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	13		
	HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS OU HISTÓRIA	4		
	PRÁTICA DE LECIONAR	2		
	FORMAÇÃO CONTINUADA	1		
INDICAM A ESPECIFICIDADE DE UMA FORMAÇÃO QUE CONTEMPLA CONHECIMENTOS DO CAMPO	FORMAÇÃO NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DO CURSO	4	18	32%
	AFINIDADE COM O CURSO, SUAS METODOLOGIAS E CURRÍCULO	7		
	A PRÁTICA DE LECIONAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	2		
	POR CONTEMPLAR O CAMPO DA AGROECOLOGIA	2		
IDENTIFICARAM NO CURSO UMA FORMAÇÃO QUE CONTEMPLA HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIAS	FORMAÇÃO QUE CONTEMPLA OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DO CAMPO	3	14	25%
	PELO DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS	6		
	POTENCIAL DE INTERVENÇÃO/TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	1		
	A FORMAÇÃO COMO RETORNO PARA MINHA COMUNIDADE	3		
	POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO NO CAMPO/ATENDER UMA DEMANDA SOCIAL	2		
PARA LECIONAR NAS LOCALIDADES CARENTES	2			
NÃO OPINARAM		1	1	1%

Sobre o percentual de alunos que “não explicitaram especificidade em relação ao curso” como motivação para entrar na LEC/UFRRJ, verifica-se a relevância do acesso à Educação Superior, ainda pela prática de lecionar, mesmo que por uma habilitação que concorre com outros cursos.

Em conversa com uma aluna já formada pelo curso, no ano de 2019, ela comentou:

Um curso de pedagogia, era isso que eu esperava quando entrei (...) nem eu entendia direito. Quando vi a chamada para o concurso eu vi que era para dar aula para povos tradicionais, populações ribeirinhas e eu trabalhava numa ONG, que a gente trabalhava ribeirinhos e indígenas. Então já era um grupo que eu já tinha contato, a gente já fazia um trabalho de alfabetização com as crianças dessas comunidades, e eu pensei “vai valer a pena para dar aula, para o que eu já faço como vida.

A história dessa aluna traz um ponto relevante para pensar esta questão, porque ela cabe no exemplo de alguém que buscava em primeiro lugar o acesso ao Ensino Superior, que buscava a habilitação para lecionar, mas que não buscava exclusivamente o curso da Educação do Campo. E ainda sim, tinha o objetivo de lecionar para as populações tradicionais, além de trazer consigo a vivência e a experiência de trabalhar em projetos sociais.

Sobre isto, um professor das relações étnico-raciais, parte do DECAMPD comentou em entrevista sobre o curso da LEC/UFRRJ:

Ele oferece uma graduação numa área bastante complicada para os estudantes né..Porque, se por um lado dá a oportunidade de jovens da periferia... especialmente da baixada fluminense..especialmente jovens negros.. é..mulheres..(...) por outro, o final dele não dá garantias de ser professor da Educação do Campo, porque não tem concurso né..não tem concurso...o que possibilita a eles é um diploma de graduação para tentar outros tipos de concurso, dependendo do edital que surgir. Mas eu acho que é um grande espaço né, uma grande chance pra eles, uma grande oportunidade. De inclusive entrar né, se qualificar mais (...)

O acesso ao Ensino Superior é uma demanda legítima de grupos sociais não privilegiados, considerando a precariedade que enfrenta a Educação Básica Pública Brasileira, e ainda, que se acentua em relação ao etnocentrismo. E neste sentido, se questiona ainda o “direito” do acesso à Universidade destes grupos sociais, e em muitos casos, diferentes do que citou a aluna da LEC/UFRRJ, o candidato em potencial não consegue ter acesso à informação sobre a oferta do curso, e após chegar a concluir a formação, ou ainda, se inserir no mercado de trabalho pela habilitação qual se profissionalizou. São muitas questões enfrentadas, que dificultam a escolha pelo curso, quando falamos de uma conjuntura para além das preferências pessoais.

Hoje o curso consegue oferecer um pouco mais de clareza, mais esclarecimento do

que é a Educação do Campo. Porque quando eu entrei em 2014, era tudo novo para todo mundo. Sabe era novo para gente, era novo para os professores, para a Universidade. Então, assim estava todo mundo perdido junto. Hoje eu acho que a gente já tem uma estrutura, já tem um departamento, um nome dentro da Rural, a gente já tem alojamento (...) A Isso já faz uma diferença para gente, significa que a Universidade sabe da nossa estada. E antes dava uma sensação de “Não, você não é daqui, o seu curso não é daqui”. (...) Por ser um curso dos Movimentos Sociais, por ser um curso dos proletários (...)

Um outro ponto que a fala da aluna traz à reflexão, é o fato da experiência da Educação do Campo, ainda ser uma experiência universitária nova para muitos. A aluna da citação faz ainda uma menção aos que a antecederam: “Agradeço a luta de quem nos precedeu para hoje podermos estar aqui na academia discutindo isso”.

Mas em contraponto a esta realidade, há muita demanda por uma formação que dê conta da atuação no Campo e que tenham um diálogo profundo com a experiência dos Movimentos Sociais. Como aparece nos 57% de alunos que optaram pelo curso, em razão de algo que lhe é próprio de uma resistência do campo, e que acham neste curso da LEC/UFRRJ um lugar comum. Sobre isto foi perguntado em entrevista ao professor anteriormente citado, que orienta o G. T. das Relações Raciais e Movimento Negro da LEC/UFRRJ, sobre a relação atual da LEC com os Movimentos Sociais:

Olha desde o início, desde o início de antes do curso né..sempre foi feito um trabalho político (por alguns professores: Marília, Roberta, a Lia, o Ramofly..) de tentar articular os Movimentos Sociais né ...Mas por uma série de motivos que eu ignoro especificamente, detalhadamente.. não houve essa articulação depois da implementação do curso né.. Foi mais a institucionalização da proposta que veio com o Movimento da licenciatura. Mas essas articulações continuam né, tem o Fofec (como você sabe né), tem outras...tem os Movimentos que a gente sempre dialoga..Mas não há uma...eu não vejo de expectativa de ter uma diferença no que foi até agora né...Só pode piorar né, no sentido de que...inclusive na última, uma das últimas reuniões de departamento... tem uma ...um pessimismo muito grande, no sentido de que...primeiro que a Universidade, a sua estrutura não valoriza a Lec. Não valoriza em termos financeiros e em termos de bancar algumas coisas. E coisas básicas, por exemplo, tem o tempo comunidade e não tem dinheiro, não tem diária..a gente tem que ir do próprio bolso né, fazer as coisas. Acho que no geral sim. No geral né...mas tem alguns problemas.. O problema que é o de sempre, da institucionalização, quando eu falo isso é , no sentido de que temos que nos adaptar , por exemplo em termos de currículo, em termos de grade, em termos de programa... Nem tudo a gente pode fazer como gostaríamos né, a gente e certa forma... um burla uma coisa ou outra né, é por exemplo, me lembro duma... dum seminário que teve há um tempo atrás..foi...Eu esqueci o nome da professora, que ela...é ligada ao Movimento né, ao MST..que ela dizia, que uma das coisas interessantes, seria apresentar trabalhos finais..né TCC de uma outra forma, que não necessariamente aquela escrita em Monografia. Mas a estrutura da Universidade não aceita isso né. Mas de uma forma geral, acho que a maioria dos professores estão alinhados a esta perspectiva de tentar continuar se alinhar aos Movimentos. Se tenta fazer, mas na medida do possível. Não é 100% né..a intenção é boa..a intenção é...mobiliza as pessoas a continuarem naquela linha de tentar trabalhar..e nem sempre conseguem. Né, eu por exemplo, até pra te ajudar a entrar na discussão, varias vezes eu conversei com pessoas do Movimento Negro pra tentar visitar mais, pra tentar dialogar mas nunca consegui, porque tem uma certa rejeição às estruturas

acadêmicas, mesmo a gente tentando mostrar que tentamos fazer algo diferente.

Foi ainda perguntado ao mesmo professor em relação ao que as escolas do campo, hoje, demandam. Se aquele que se forma na LEC, pode voltar para a sua comunidade e reconhecer ali o seu lugar de atuação. E ele respondeu:

Acho que sim. Tem gente tenta se aproximar o máximo possível das escolas do campo né. Hoje, por exemplo, a grande maioria que faz estágio são nas escolas do campo...tem os projetos de extensão que são junto com as escolas do campo, tenta dialogar com os professores das escolas do campo. Mas o problema é que é concurso né, pra eles entrarem efetivamente ali, so fazendo concurso geral né.

Entretanto, cabe salientar que embora os resultados levantados pelo questionário identificassem a relevância do curso para a resistência do Campo, não foram citadas questões voltadas para as relações étnico-raciais diretamente. Perguntei então (via questionário), aos alunos inseridos no curso, se acreditam que o curso da LEC/UFRRJ oferece espaço para discutir as questões étnico-raciais de forma satisfatória, e 68% dos alunos afirmaram que sim. Daqueles que negaram, estes apontaram a relevância social deste espaço e, também a complexidade de lidar com as questões das relações étnico-raciais. Curiosamente pontos que também foram citados para justificar a necessidade de ampliar a oferta de disciplinas referentes à temática no curso.

Tabela 31 – Opinião dos alunos sobre oferta de espaço de discussão das relações raciais no curso.

Você pode dizer que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ oferece espaço para discutir questões étnico-raciais de forma satisfatória?		
SIM	NÃO	NÃO SEI DIZER/ NÃO RESPONDERAM
39	9	9

Quando perguntado ao professor das relações étnico-raciais sobre o espaço do curso para discutir as questões étnico-raciais, o resultado foi um pouco diferente. É considerado que não é suficiente, mas o professor aponta outros espaços de formação, para além das disciplinas, como uma forma de complementar a formação:

Não é suficiente. Uma demanda que pelo menos eu sinto muito, é tentar ter pelo menos mais conexões, experiências em escolas. Tem pouco. Quando surge, surge alguma coisa no GT, mais muito incipiente..dentro dos estágios não tem nada. Até porque a gente não assume a responsabilidade do estágio. Nem eu, nem Joselina. Por enquanto. E no que tange monografia ainda não surgiu. Está pra surgir. Tem perspectivas. Mas a deficiência é essa, da gente fazer uma coligação mais concreta com as escolas.

Quando foi perguntado aos alunos do porquê votarem pela suficiência da abordagem temática das relações étnico-raciais no curso, foram citados também pontos importantes da

estratégia pedagógica da LEC/UFRRJ, em relação à complementação do conteúdo da disciplinas, tais como: Os grupos de estudos formados pelos professores complementam a formação; A iniciativa da Professora Joselina⁹² ser uma referência dentro do curso⁹³ para os alunos; as atividades extracurriculares realizadas pelos professores, que complementam a formação; e os debates promovidos pelos alunos dentro do curso.

Embora não tenham sido citados como referências para a discussão das questões étnico- raciais dentro do curso, dos alunos que responderam ao questionário, muitos ainda fazem partes de grupos de militância política racial, embora não seja a maioria. Isto é tão forte dentro do curso, digo, da relação dos alunos com a militância, que lembro de uma aluna citar em sala, ter se candidatado a vereadora para ter oportunidade de “falar sobre o racismo”.

O que os alunos trouxeram para o debate naquela aula falava sobre seus contextos de realidade e luta familiar, sobre experiência de vida com o racismo, e sobre o conhecimento agregado pela experiência no mundo acadêmico. Ao abordar questões acerca do Movimento Negro, a questão da “identidade Negra” aparecia como um pré-critério para pensar a ocupação dos espaços sociais, que reforçavam a luta histórica de resistência contra a exclusão social e a discriminação. E somado a isso, foi falado sobre a importância da experiência acadêmica para a militância, para a construção de instrumentos de luta:

Antes eu não tinha tanto embasamento teórico. A gente sabia que era crime, mas você age de acordo com a intuição. Você não tem como de fato afirmar alguma coisa. Você vai lutar contra o racismo meio que de forma empírica. Quando você tem o conhecimento teórico, você consegue dizer para pessoa “Olha só, eu vou falar sobre África, porque a Lei 10.639 me permite e se você quiser contestar, a gente vai para um tribunal”. A pessoa sabe do que você está falando. Isso é mais do que você dizer que a pessoa está sendo racista. Então quando você usa o instrumento teórico para você defender a causa, ou alguém. Isso é muito grande.

Constam dos dados dos questionários, os Movimentos citados pelos alunos, quais fazem parte: Marcha das Mulheres Negras, Núcleo Universitário de Negros, Pastoral do Negro, N’Black, grupos de Capoeira Angola, Grupo de Mulheres Negras Cabeça de Negra, Fórum Afro Baixada Consciente e Fórum Estadual de Mulheres Negras.

Tabela 32 – Perguntas e respostas do questionário.

Outras questões relevantes

⁹² Foram citados minicursos, palestras, oficinas abertas, reuniões e eventos diversos da temática das relações étnico-raciais programados pela professora.

⁹³ A professora foi apontada principalmente por suas alunas como um exemplo e inspiração como uma mulher negra militante e intelectual reconhecida. As alunas afirmaram em questionário, por diversas vezes, a importância do papel da professora Joselina dentro do curso, como uma orientadora pessoal, profissional e militante tão próxima quanto as relações proporcionadas pelo curso permitem.

<p>Da necessidade de ampliar a oferta de disciplinas referentes à temática no curso, foi citado:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiência em algumas disciplinas diante da complexidade da temática; • Desnaturalização do racismo e Racismo institucional/ Desmistificar a ausência de racismo na sociedade brasileira contemporânea; • Aprendizado pessoal e profissional; • Relevância da temática na conjuntura sócio-política e urgência da temática na atualidade; • O Reconhecimento das diversidades socioculturais; • A relevância de saber mais sobre as suas origens. • Atender uma demanda social; • Diminuir conflitos e distâncias em relações inter-raciais; • A apropriação do conhecimento desde o início do curso; • A dificuldade dos alunos em desenvolver a temática; • Tema inerente a todos, porém de pouca notoriedade; • Expandir o diálogo sobre o tema dentro e fora do curso e sobre a possibilidade da defesa de direitos.
<p>Da afirmativa de espaço suficiente para debater as questões étnico-raciais dentro do curso, alegaram:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os grupos de estudos formados pelos professores complementam a formação; • A iniciativa da Professora Joselina ser uma referência dentro do curso para os alunos; • As atividades extracurriculares realizadas pelos professores, que complementam a formação; • Os debates promovidos pelos alunos dentro do curso.
<p>Da negativa de espaço suficiente para debater as questões étnico-raciais dentro do curso, alegaram:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intolerância Religiosa; • Complexidade da temática.
<p>Do empecilho para tratar da temática das relações étnico-raciais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de oportunidade; • Falta de conhecimento; • Falta de interesse • Marcha das Mulheres Negras; • Nucleo Universitário de Negros;
<p>Dos grupos que os alunos fazem parte:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MST; • CPT; • Pastoral do Negro; • Grupo Aquarela; • Levante Popular da Juventude, • N'Black; • Capoeira Angola.

<p>Do que motivou a escolher o tema de pesquisa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia pessoal e de semelhantes; • A dinâmica das disciplinas; • A participação em Movimentos Sociais; • Textos e autores específicos; Relevância da temática e demanda social.
<p>Contribuições das disciplinas das relações étnico-raciais para o trabalho de conclusão do curso:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudaram a refletir o papel do negro na sociedade; • Preencheram lacuna da experiência do ciclo básico de ensino; • Produção e desenvolvimento do TCC relacionados às questões raciais; • O aprendizado teórico à experiência de militância; • O conhecimento sobre os Movimentos Sociais; • A buscar saber mais sobre racismo, negritude e África, entre outros conhecimentos; • Apropriação do conhecimento; • A escrever sobre a própria experiência a partir das relações étnico-raciais; <p>Realização de pesquisas orientadas.</p>

A coordenação do curso me disponibilizou a grade curricular e as ementas das disciplinas. De um total de 47 disciplinas que constam na grade curricular do curso, foram selecionadas por mim, seis disciplinas relacionadas à temática étnico-racial. Sobre o que podemos verificar das disciplinas fazem parte da Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, as seguintes disciplinas das relações étnico-raciais:

- IE 417 - Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil I.
- IE 412 - Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I.
- IE 418 - Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II.
- IE 622 - Educação das Relações Étnico-Raciais.
- IE 411 - Pensamento Social e Cultura Política em África.
- IE 406 - Pensamento Social e Cultura Política na América Latina
- IG 303 - Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais.

As disciplinas citadas, sem exceção, são oferecidas em carga horária de 30h. Cabe destacar que a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” é oferecida pelo Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DTPE. Todas as outras são oferecidas

dentro do Curso de da Educação do Campo.

O contato dos alunos com as disciplinas das questões étnico-raciais começa no segundo período e segue até o sétimo período. Veremos a seguir objetivos e conteúdos das ementas das disciplinas das relações étnico-raciais:

Tabela 33 – Disciplinas das relações raciais, objetivos e conteúdos.

Disciplinas das Relações Étnico Raciais		
DISCIPLINA	OBJETIVO	CONTEÚDO
Afrodescendência e Movimento Negro	Analisar historicamente a formação da diáspora negra-africana no Brasil. Identificar os movimentos e resistências africanas e afrodescendentes no Brasil Colônia, Império e República. Analisar as dinâmicas e lutas dos Movimentos Negros pós década de 1970 aos dias atuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Da África ao Brasil • Colonialismo, resistências e identidades diaspóricas. • Século XX: Construção dos Movimentos Negros e das identidades étnicas. • Século XXI: Afirmação de identidades e antirracismo.
Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I	Estudar o contexto histórico de encontros e desencontros coloniais. Identificar as diferenças e semelhanças dos povos tradicionais indígenas. Analisar as Lutas, resistências e organizações indígenas. Identificar as influências indígenas na constituição da nação brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> • Povos indígenas: encontros e desencontros com europeus. • Povos e comunidades indígenas: culturas e relações internas. • Conflitos, lutas e resistências. • Povos indígenas e a constituição da nação brasileira.
Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II	Estudar os povos indígenas do século XX. Identificar as lutas e resistências dos povos indígenas no contexto da expansão do capitalismo brasileiro. Estudar os movimentos contemporâneos de afirmação e constituição dos espaços indígenas. Analisar as atuais políticas e relações do Estado com os povos indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos indígenas do século XX. • Expansão do capitalismo brasileiro nos espaços indígenas. • Movimentos indígenas contemporâneos. • Relação Estado e povos indígenas.
	Analisar o contexto histórico das questões étnico-raciais na Educação brasileira. Compreender as articulações e as iniciativas dos Movimentos Sociais negros e indígenas no processo de construção de políticas públicas para a igualdade étnico-racial na	<ul style="list-style-type: none"> • Educação no contexto histórico e social das diferenças étnico-raciais. • Movimentos negros e indígenas e a Educação. • Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença. • As políticas Públicas de

<p>Educação das Relações Étnico-Raciais</p>	<p>educação. Refletir sobre os desafios das articulações entre equidade, igualdade e diferença na educação básica. Analisar criticamente a fundamentação teórica e a aplicação prática das atuais políticas de promoção da igualdade étnico-racial brasileira.</p> <p>Analisar os desafios das produções pedagógicas para a reeducação das relações étnico-raciais nos contextos escolares.</p>	<p>promoção da igualdade étnico-racial na educação básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de conhecimentos pedagógicos para a promoção da equidade e igualdade étnico-raciais.
<p>Pensamento Social e Cultura Política em África</p>	<p>Compreender histórias das relações políticas e coloniais da África antiga. Analisar as relações coloniais com os Europeus. Destacar as Elites africanas e colonialismo.</p> <p>Estudar o processo de descolonização do século XX. Compreender as heranças e dinâmicas internas na África Contemporânea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • África antiga: dinâmicas internas e relações internacionais. • Colonialismo europeu • Descolonização e formulações políticas africanas. <p>África contemporânea: dinâmicas e processos internos.</p>
<p>Pensamento Social e Cultura Política em América Latina</p>	<p>Estudar o contexto histórico do encontro colonial. Identificar dinâmicas e processos de constituição dos estados nacionais. Analisar o pensamento social Latino Americano. Estudar e descrever culturas nacionais e tradicionais dos países latino americanos.</p> <p>Analisar as teorizações políticas contemporâneas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas políticas e sociais do encontro nacional. • Constituição dos Estados Nacionais • Pensamento social latino americano: séc XIX e XX • Culturas políticas e teorizações sociais latino- americanas.
<p>Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais</p>	<p>Analisar as especificidades da educação dos povos tradicionais. Identificar as relações pedagógicas e sociais dos povos tradicionais com a escola. Estudar as políticas públicas de educação para os povos tradicionais. Analisar as dinâmicas e processos pedagógicos dos povos tradicionais além e desde a escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades pedagógicas da educação dos povos tradicionais. • Políticas públicas para os povos tradicionais. • Educação indígena e suas dinâmicas próprias. Educação quilombola. Educação de Axé: comunidades de terreiros.

Podemos verificar alguns pontos em comum em todas as ementas citadas, para além da temática étnico-racial:

1. As disciplinas abordam conteúdo da História e das Ciências Sociais.
2. As disciplinas abordam conflitos, resistências e Movimentos Sociais.
3. As disciplinas estão voltadas para realidade brasileira, mas também abordam realidades continentais de América Latina e África.
4. As disciplinas fazem a análise da experiência do Colonialismo até a Contemporaneidade.

Estes pontos também estão alinhados aos objetivos elencados pelo Grupo Temático das Relações Raciais e Movimentos Sociais Negros, sobretudo na abordagem dos conteúdos de História e Ciências Sociais em relação aos Movimentos Sociais Negros.

"(...) em relação aos estudantes, eu acho que tem uma receptividade enorme, inclusive uma demanda enorme de discussão né. Da minha experiência, que eu tenho desde o início, acho que essas disciplinas começaram..14,15..começou em 2016 efetivamente. Essas disciplinas começaram a ser ministradas em 2016. E sempre teve uma demanda grande pela discussão. Quando eu falo uma demanda grande é porque o tempo que essas disciplinas, que o tempo é muito curto, muito limitado pra fazer outras grandes discussões. A gente inclusive está propondo uma modificação nessa estrutura. Acho que tem uma demanda boa, né. É que tudo que tem, inclusive no tempo comunidade, outros GTs né, sempre perpassa algum elemento para as discussões raciais né. Principalmente nos últimos dois anos, tem acontecido muita coisa interessante né, de por exemplo apresentação, estão apresentando muitas pesquisas dos estudantes como por exemplo o conhecimento das ervas medicinais, e aí quando eles vão apresentar eles começam a resgatar o quanto estas ervas têm uma tradição indígena e africana muito forte né. Que muita gente não sabia. Então tem um espaço enorme para você desenvolver essa discussão. E a discussão sobre juventude negra né. Que entrou nos dois últimos períodos. Entrou uma galera nova muito interessante. Inclusive o último GT que nós fizemos deu um trabalho excelente. Fizemos o trabalho com entrevistas né, eles se dividiram em grupo e fizeram entrevistas com algumas pessoas da baixada fluminense.. Então tem uma demanda enorme essa discussão” (professor que ministra algumas disciplinas das relações étnico-raciais da LEC/UFRRJ e orienta o G.T.).

O professor também cita o interesse e a demanda dos alunos em relação aos conteúdos abordados e a possibilidade de oferta das disciplinas. Sobre isto, foi perguntado aos alunos (via questionário) sobre o conteúdo que gostariam de ver nas disciplinas das relações étnico-raciais:

Tabela 34 -Sugestões de abordagem temática dos alunos.

Da temática das relações-étnico raciais, o que você gostaria que fosse abordado na ementa de uma disciplina?
Povos, Culturas e Religiões
Introdução à Relações Raciais, Conceitos e interseccionalidade.
O resgate de identidade das populações pobres e periféricas
A desnaturalização do racismo no cotidiano: Discriminação, Segregação e exclusão racial
África e povos africanos: Conflitos entre etnias
História e políticas públicas
Movimentos Sociais
Negros no poder
Lei 10.639 e implementação
Povos Indígenas da América Latina
Egito Negro

Verifica-se que os pontos abordados pelos alunos são muito próximos do que consta hoje no currículo do curso. No caso, o aprofundamento dos conteúdos de História e Ciências Sociais, estudos de referência brasileira e continental, conflitos e Movimentos Sociais, entre outros. Os pontos abordados sobre o interesse dos alunos estão ligados ao papel social que os grupos étnicos ocupam historicamente e socialmente em nossa sociedade. E mais uma vez, podemos ver o alinhamento entre os conteúdos das disciplinas e os conteúdos do GTs. Perguntei então, ao mesmo professor se notava se os alunos aparentam ter uma implicação maior nos debates proporcionados pelas disciplinas das temáticas étnico-raciais, do que em outras disciplinas? Por engajamento, ou afetação. Daquilo que eles trazem de experiência de vida para dentro da sala de aula.

De quem participa da discussão racial, do GT, sim. E também ajuda a...e também eu acho que tem uma certa integração...como é que eu posso dizer? Eles não deixam de ter em outras áreas, uma alimenta a outra. Por exemplo, teve um trabalho que a Marília fez que é construir a genealogia, a árvore genealógica das pessoas. E é muito interessante, como isso ajudou (na própria discussão que a Marília estava desenvolvendo) na discussão racial né. Apareceu muito essa discussão, com essa metodologia que a Marília utilizou. Também ajudou mais ainda aprofundar as discussões raciais em alguns do GTs né. Mas o engajamento é total né, que é uma escolha. A menina está ali por escolha, por escolha mesmo, quer fazer essa discussão. Você acompanhou, aqueles que enrolam já saíram fora. Hoje por exemplo, depois de muito tempo...até porque tem duas turmas se formando...já deu tempo, por exemplo, quem vai para o oitavo período agora, tem gente no GT. Acho que tem. Queriam fazer aquela educação bancária e viram que não...e saíram. Então é um envolvimento total. E tem aquela coisa que, tem certas iniciativas que fazemos que dá um up neles muito grande. Por exemplo, o nosso seminário do GPMC do ano passado. A gente conseguiu envolver umas quatro pessoas do GT. Depois do seminário essas pessoas voaram dentro da LEC, porque começaram a ter essa possibilidade de uma alfabetização

acadêmica maior. Mas não sei se tem um engajamento maior do que os outros, por que, por exemplo, eu vejo nos outros GTs..o da Agroecologia é uma coisa muito forte né, até porque são pessoas mais do campo do que da cidade e isso já é uma outra característica. Nosso GT é mais urbano, é periférico, mas é mais urbano do que camponês.” (professor que ministra algumas disciplinas das relações étnico-raciais da LEC/UFRRJ e orienta o G.T.).

Os argumentos levantados pelo professor vão de encontro não a afetação em relação à temática propriamente, mas em relação ao engajamento proporcionado pelo trabalho didático da proposta do curso, explorado em diversos espaços de formação e por diversos atores protagonistas do curso. Para além disso, as discussões trazidas pelos alunos sobre suas práticas e vivências traz elementos fundamentais para levantar questões das relações étnico-raciais nos diversos espaços de formação.

De acordo com os dados levantados em questionário, e segundo os alunos da LEC/UFRRJ, das contribuições das disciplinas a seus trabalhos de conclusão de curso, citam-se:

- Ajudaram a refletir o papel do negro na sociedade⁹⁴;
- Preencheram lacuna da experiência do ciclo básico de ensino;
- Na produção e desenvolvimento do TCC relacionados às questões raciais;
- No aprendizado teórico à experiência de militância; no conhecimento sobre os Movimentos Sociais;
- A buscar saber mais sobre racismo, negritude e África, entre outros conhecimentos;
- Na apropriação do conhecimento;
- A escrever sobre a própria experiência a partir das relações étnico-raciais;
- Na realização de pesquisas orientadas.

Sobre aquilo que foi apontado pelos alunos em questionário destacam-se contribuições para além do que foi estabelecido nos objetivos do curso, ou das disciplinas, tais como: “preencher lacuna da experiência do ciclo básico”, “na construção com a experiência de militância” e a “escrever mais sobre a própria experiência”. Sobre isto um dos professores do curso comentou:

Eu acho que tem um diferencial grande nos estudantes que começam a se integrar, que começam a se dedicar mais. Esse diferencial ele se dá desde o primeiro período, na medida em que eles começam a fazer pesquisas. Mesmo que sejam aqueles tipos de pesquisas rápidas, ou bastante simples. Mas isso é um diferencial grande em função da pedagogia da alternância. Pra quem já acompanhou, uma coisa é você assistir aula...aulas expositivas, outra coisa é você ter as aulas com fortes laços com a realidade né e de muitos professores, e a partir dessas discussões logo depois você fazer algum tipo de pesquisa né...sair

⁹⁴ No questionário não apareceram menções aos estudos indígenas.

a campo pra fazer a leitura da realidade. E depois você volta com a discussão com os professores..e depois tem aquele momento de apresentação, de debate...Na verdade, de fato acontece um debate. Não como a gente gostaria porque o tempo não ajuda, mas isso faz com que o debate seja muito diferente daquele que você deve ter evidenciado nas Ciências Sociais. Há pessoas de fora que participam no trabalho integrado, há pessoas que vão assistir as aulas dos professores. Então é outra coisa..então permite ampliar o campo de visão deles. Isso é um salto qualitativo muito grande. Você tem por exemplo...apesar de você ter por exemplo, certos procedimentos que alguns estudantes não sabem fazer né..mas vão aprendendo..a gente tem espaço com eles né, uma coisa diferente de outros cursos. Tem mais tempo de ficar com eles fora daquele espaço ali de sala de aula. Isso é uma coisa bastante interessante que..Na minha experiência, é aquela exigência acadêmica de escrever, de formatar as coisas, etc. Esse espaço fora de sala de aula, a gente dá, tipo que meio na informalidade a gente vai orientando..e também tem o uso de novas tecnologias, que ajudam a ocupar mais o tempo do professor, com o whatsapp, o facebook, mas que contribui para a formação. Acho que eles dão um salto muito grande. Eu posso dizer que, vou arriscar dizer que se a gente tivesse mais condição na Lec, estruturais, os nossos estudantes teriam um salto muito maior e mais rápido que em outros cursos. Porque por exemplo, eu vejo em outros cursos, que nas Ciências Sociais que eu conheço mais, na história, que chega no oitavo período sabendo pouca coisa...de procedimento..de escrita, de leitura. (professor que ministra algumas disciplinas das relações étnico-raciais da LEC/UFRRJ e orienta o G.T.).

A fala do professor vai de encontro a fala dos alunos, quanto a identificação de algumas limitações de alunos que chegam no curso, em relação a formação que receberam anteriormente e ainda, do envolvimento do aluno, seja pessoal, seja de militância. Os alunos da LEC estão implicados pela experiência de vida que trazem e carregam consigo. E isto é percebido na forma como participam das aulas e do curso, de forma geral. Sobre as limitações que enfrentam os alunos nas aulas,

As limitações são de leitura né..das possibilidades, quer dizer das oportunidades que eles tem. Por que a gente precisa...na verdade o que acontece, nessa limitação...a gente cria as possibilidades, porque por exemplo... Eles não tem uma possibilidade de comprar livro, de fazer xerox de texto, então é tudo pelo celular..a grande maioria de textos é pelo celular...nem sei se eles têm computador em casa. E a LEC também não tem recursos pra oferecer...há...me lembrei de outro estudante que não tem computador, o negócio dele é no celular. E mesmo assim tem o limite do celular então tem alguns que...tem que pegar Wifi em algum lugar, pra poder baixar inclusive. Então acho que o grande limite da formação deles, é essa possibilidade de leitura.. E a vida mesmo, que toma muita coisa...alguns nem tem tempo pra estudar, mas a gente tenta o máximo possível, por exemplo todo esforço que a gente... eu e Joselina fazemos o esforço, quando tem disciplina que a gente precisa dessas leituras...por exemplo, eu e ela, na última...nos últimos períodos de afrodescendência e movimento negro, a gente procurou um texto, então o texto mais adequado foi aquele da Elisa Larkin que eladá uma síntese do Movimento Negro no Brasil, a partir da imprensa nos anos 20, que é uma síntese mesmo, e aí o que a gente fez. Escaneou e mandou pra eles, mandou pro WhatsApp...as vezes não tem como, porque se tivesse. No início da LEC...tinha o dinheiro do MEC, a gente, no início do semestre tirava xerox de todos os textos da disciplina e dava pra eles. Eles tinham sempre texto, ninguém podia dizer não tinha texto. Todos tinham todos os textos, todos de todos os professores. Então o limite é essa leitura ne, coisa que a gente tenta insistir com eles. (professor que ministra algumas disciplinas das relações étnico-raciais da LEC/UFRRJ e orienta o G.T.).

Embora ainda haja limitações de estrutura, e reflexos da defasagem no ensino oferecido no ciclo básico, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro conta com o compromisso político e a dedicação dos professores, a experiência de resistência de seus alunos e seus envolvimento com aquilo que buscam, e ainda com pedagogias outras, que contribuem para questões muito além do que o curso de formação de professores objetiva alcançar. Quando os alunos citam (em questionário) o preenchimento de lacunas da experiência do ciclo básico, a construção com a experiência de militância, ou ainda a possibilidade de ser autor da escrita de sua própria realidade, isto vai de encontro às práticas insurgentes com o potencial de desenvolver a autonomia e a emancipação de sujeitos que sofrem com o não reconhecimento de suas demandas, sobretudo de grupos etnicamente marcados.

Oferecer formação cidadã, é o que eu percebo muito. Quer dizer, alunos que tenham capacidade crítica, se transformem em ativistas ou não, mas que tenham capacidade crítica diante da sociedade. Formação de direitos da cidadania, conformação de direitos, é que o que eu acho ser um compromisso corpo deste docente. (Professora das relações étnico-raciais da LEC/UFRRJ e do G. T. de Relações Raciais e Movimento Negro).

Para alguns professores isto faz parte de uma formação cidadã, de ocupar o espaço da conformação de direitos em nossa sociedade, de fazer parte da construção de algo, ou de ser reconhecido enquanto tal. Em uma conversa com um aluno do curso da LEC/UFRRJ, ele falou sobre o que acreditava que a experiência do curso oferecia aos alunos:

A gente tem essa questão de ir a Campo e estar no Campo (...) para entender também o ser humano, para entender aquela realidade. Nós tivemos muitas experiências de vivências (...) A gente teve também essa pedagogia outra, de estar em lugares outros e visitar pessoas outras. A gente trouxe outras pessoas. A construção do trabalho integrado é um ganho, de apresentação, de estrutura. Porque nós somos treinados ao longo do curso, a cada semestre, a escrever, a apresentar nossos trabalhos. Isso também é uma outra didática que ajuda a falar em público, a construir, a lidar com as ferramentas tecnológicas. A gente sempre está sentado em roda para a gente se olhar, a gente conversar, respeitar as inscrições p dizer para o colega que não concorda (...) A dinâmica de sempre estar trazendo convidados para contribuir. Isso faz com que a gente entenda que o professor não é o único, o soberano. Filmes, eu sou muito visual, tenho dificuldade com a leitura e de absorver os conhecimentos. Eles sempre davam outras opções para a gente entender as matérias, associar os conteúdos. A oralidade é muito usada. Mas não substitui a escrita. O professor nos ensina que temos que dominar todas as escritas para lutar pelo diferencial. Eles nos ensinam a lutar pela técnica que mais se adeque a minha leitura de vida.

A construção na formação da Educação do Campo é coletiva, parte de um esforço de professores e alunos de grupos sociais plurais, e através de propostas pedagógicas voltada para as especificidades de grupos sociais de resistências, contribui para “lutar pelo

diferencial”, como citado acima. Nesse sentido, a luta pelo diferencial é uma luta contra as desigualdades sociais impostas em nossa sociedade, que refletem na precariedade do ensino básico brasileiro ofertado, por exemplo, ou ainda na negação da participação igualitária de grupos étnicos, na construção da sociedade. A Educação do Campo como modalidade de ensino pode contribuir para ressignificar a experiência da Educação no contexto brasileiro, sobretudo para a produção de estratégias antiracistas para o ensino público e para a luta emergente por reconhecimento na sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

Inicialmente foi discutido como a Colonialidade perpetuou-se ainda na Globalização pela subalternização sistemática dos povos do campo e das desigualdades sociais. Considerando esta premissa, discutimos uma série de possíveis saídas, pelos processos de resistência protagonizados por sujeitos que buscam a emancipação e o reconhecimento social. E mais especificamente, se buscou trazer a perspectiva decolonial em seu potencial insurgente e contra-hegemônico, no esforço de aproximar os estudos decoloniais com o que se projeta à experiência da Educação do Campo à experiência brasileira. As propostas políticas, epistêmicas, econômicas e éticas sob as quais se origina e se constroem as políticas de Educação do Campo, possibilitam alternativas aos imperativos do neoliberalismo e ao projeto moderno euro-urbanocêntrico, sobretudo porque fazem parte de um movimento político e social maior de resistência que já acontece, materializado na vivência, nas práticas cotidianas e costumes das populações camponesas, bem como na mobilização e na articulação da ação coletiva por um novo projeto nacional para o campo.

As aspirações que sustentam a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino e política pública, em si já se pretendem contra-hegemônicas, uma vez que colocam em evidência outras formas de estar e ser no mundo, mais também propondo um enfrentamento político, epistêmico e ontológico. Neste sentido, também contribuem pressionando o Estado e a sociedade para a ampliação dos espaços sociais de disputa, tendo em vista a emancipação e o protagonismo dos sujeitos do campo. E desta forma a educação pode vir a ser um instrumento de resistência e reivindicação no anseio de transformar a realidade dos povos camponeses à crítica decolonial.

Este trabalho consiste em discutir propostas pedagógicas da educação diferenciada, mais especificamente da Educação do Campo, como propostas que são construídas, desde a sua origem até a implementação atual de suas práticas, para atender demandas legítimas de grupos sociais que não se veem representados pela educação que se institucionalizou no Ensino Público brasileiro. As propostas pedagógicas da Educação do Campo são resultado de um compromisso de construção de condições igualitárias de acesso, de permanência e de oportunidades, assumido por Movimentos Sociais. Um dos maiores diferenciais da Educação do Campo, foco deste estudo, são as propostas específicas para as realidades, as práticas e os interesses dos povos do campo.

Através das três principais pedagogias da Educação do Campo, quais sejam Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância e Pedagogia da Terra, foi desenvolvida uma reflexão

sobre as propostas epistemológicas referências para a a educação diferenciada dos povos do campo e possíveis aproximações e distanciamentos das propostas contra-hegemônicas dos estudos decoloniais.

A Educação do Campo como uma proposta dos Movimentos Sociais é marcada pelas experiências de grupos sociais que lutam por conformações “outras” de mundo, de vivência, de trabalho, de possibilidades. Ao mesmo tempo, enquanto uma modalidade de ensino que se institucionalizou, representa o avanço do reconhecimento destes grupos sociais específicos, abrindo um precedente na agenda pública para discutirmos outras formas de fazer e de ser, outras formas de nos colocarmos no mundo e de atuarmos nele.

Isto se reflete no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Enquanto uma instituição formal e tradicional de ensino como a Universidade, e enquanto uma modalidade de ensino voltada para grupos que foram invisibilizados e marginalizados em nossa história como a Educação do Campo, o contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, apresenta contradições e levanta questões sobre o espaço ocupado pelos povos do campo em nossa sociedade e ainda, sobre o que se institucionalizou como conhecimento. Nesse sentido a Educação do Campo pode nos oferecer elementos para articularmos propostas de ensino que contribuam para possibilidades de mundo mais igualitárias.

Este estudo compreende ainda, que parte da resistência protagonizada pelos povos do campo vem da implicação de suas identidades étnicas. Foi então feito um recorte sobre o estudo da temática étnico-racial, a fim de compreender como se dá a construção de abordagens étnico-raciais na Educação, a partir desta modalidade. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são orientados por propostas pedagógicas que se alinham aos ideais de resistência das populações do campo, enquanto povos etnicamente marcados e dos Movimentos Sociais, símbolo de frente contra-hegemônica das lutas sociais e políticas.

Dentre os objetivos específicos que orientam esta pesquisa foram discutidas as possíveis relações entre os princípios que orientam às pedagogias da Educação do Campo e a proposta da pedagogia decolonial, enquanto alternativas viáveis contra-hegemônicas; foi realizado o levantamento parcial das produções acadêmicas das relações étnico-raciais e das licenciaturas em Educação do Campo brasileiras, e por fim a análise do estudo de caso, considerando as propostas do ensino para as relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Foram estudadas as propostas de ensino oferecidas no cotidiano do curso da LEC/UFRRJ, sobretudo pelo relato da experiência de alunos e professores, com foco

principal nas disciplinas das relações étnico-raciais e nas reuniões dos Grupos Temáticos.

No entanto, quando pensada em diálogo com a proposta da Pedagogia decolonial, a Educação do Campo pode ser potencializada sob o protagonismo da questão étnico-racial, enquanto estratégias construídas sob as experiências de fronteira, pela reivindicação de ampliar os espaços social, político e epistêmico de disputa. Desta forma, mais que compreender a inclusão da temática étnico-racial no currículo de formação, podemos repensar as estratégias pedagógicas. O enfoque, a intencionalidade e os recursos didáticos.

É neste sentido, que pensamos a questão étnico-racial a partir do entrelaçar da Educação do Campo com a Pedagogia Decolonial, a fim de compreender a importância dos conteúdos e práticas a serem levantados e estudados no campo da temática étnico-racial, na possibilidade de uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais. Segundo o que vimos, acredito que este caminho pedagógico possa ser estudado a partir do “pensamento liminar” e das experiências de fronteira, salientando também a relação intrínseca dos Movimentos Sociais e a luta por emancipação político-epistêmica.

Acredito que a tentativa do entrelaçamento de propostas pedagógicas, nesse caso, vai de encontro a necessidade que Arroyo aponta de repensar e reinventar, a partir da radicalização das lutas sociais e do surgimento de novos elementos em demanda. A proposta da pedagogia decolonial então, nos ajuda a pensar em alternativas pedagógicas antirracistas, contribuindo para o debate em torno das questões étnico-raciais, mas também da Educação do Campo. Sobretudo por ampliar o campo de debates pela representação de grupos subalternizados, considerando ainda o crescimento emergente de lutas sociais relativas a diferença étnico-racial e do aumento de produções acadêmicas que discutem o imperativo da colonialidade. Assim também, as pedagogias da Educação do Campo podem contribuir para pensarmos alternativas que talvez nos ajudem a reconstruir e a ressignificar as relações e dinâmicas sociais, diante do reconhecimento sobre formas outras de ser, saber e fazer. Os cursos das LECs enquanto modalidade do Ensino Superior voltada para os sujeitos dos Campo, surgem em um contexto de luta de realidades subalternizadas frente a colonização do ser-saber-poder, e passam a sobreviver e a resistir epistemologicamente.

A construção na formação da Educação do Campo é coletiva, parte de um esforço de professores e alunos de grupos sociais plurais, e através de propostas pedagógicas voltada para as especificidades de grupos sociais de resistências, contribui para “lutar pelo diferencial”, como citado acima. Nesse sentido, a luta pelo diferencial é uma luta contra as desigualdades sociais impostas em nossa sociedade, que refletem na precariedade do ensino básico brasileiro

ofertado, por exemplo, ou ainda na negação da participação igualitária de grupos étnicos, na construção da sociedade. A Educação do Campo como modalidade de ensino pode contribuir para ressignificar a experiência da Educação no contexto brasileiro, sobretudo para a produção de estratégias antiracistas para o ensino público e para a luta emergente por reconhecimento na sociedade contemporânea.

Esta pesquisa contribui para atender uma demanda hoje existente no campo da Educação na produção de aportes para a construção de novas propostas educacionais, visando às especificidades da Educação do Campo e voltadas para grupos étnicos. Não obstante, contribui ainda, em oferecer subsídios aos esforços dos pesquisadores discentes da Educação do Campo, na reflexão sobre a elaboração de novas propostas de formação educacional e de ensino; e contribui para a reflexão sobre produção de conhecimento, considerando as experiências cotidianas destes sujeitos, em contraposição a lógica hegemônica de subalternização destes agentes.

5 - BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES-ROCHA, M.I. ; MARTINS, M. F. A. ; MOLINA, M. C. . A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO , v. 24, p. 1, 2019.
- ALVARENGA, Marcia Soares de; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo (Orgs.). Educação Popular, Movimentos Sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- ARAÚJO, Maria Nalva; CARVALHO, LUZENI, Ferraz de Oliveira. A experiência da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010). In: MARTINS, Aracy Alves; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, Curitiba: UFPR, 2015, n.55, p.47-68.
- _____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: 2007. Cad. CEDES vol. 27 n° 72, may/aug. – Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2012.
- ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do Campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-19.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BALLESTRIN, Luciana. 2013. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón (2016) “Decolonialidade e Perspectiva Negra”. Estado e Sociedade, v. 31, n.1: pp. 15 -24.
- BRASIL, Ministério da Educação. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir. No 605 de 20 de Maio de 2008. 58p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília, MEC/SECAD, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

- Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 08/04/2018.
 - BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 30/04/2018.
 - _____. Diretrizes Operacionais para a Educação Rural: Proposição Pertinente?. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf> . Acesso em: 30/04/2018.
 - _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em 08/04/2018.
 - CALAZANS, Maria Julieta Costa. “Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. 2003. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <http://inesmariadesouza.blogspot.com.br/2010/03/> . Acesso em: 06/04/2018.
 - CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In.: MUNARIM, Antonio, BELTRAME, Sonia, PEIXER, Zilma e CONDE, Soraya (orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, no prelo(2010).
 - CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
 - _____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
 - _____. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012.
 - CALDART, Roseli Salete e KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a Educação. In: A reforma agrária e a luta do MST. João Pedro Stédile (org.). Petrópolis: Vozes, 1997. CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007 – Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2012.

- CANDAU, Vera M. Ferrão. Educação descolonizadora: construindo caminhos (Entrevista). Revista Nuevamerica, nº 149: 4-17, jan-mar 2016. Brasil.
- _____. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: 7 letras, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.169-186.
- _____. La postcolonialidad explicada a los niños. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- CONTAG, Secretaria de Reforma Agrária e Meio Ambiente da. A Violência e impunidade no Campo. Brasil: 27 de abril de 2005. Disponível em <http://www6.rel-uita.org/internacional/ddhh/contag-violencia-campo.htm> . Acesso em: 30/04/2018.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 213-225.
- DUBOIS, W.E.B., The Souls of The Black Folk, Dover Publications, New York, 1994.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber : eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.55-70.
- _____. Introducción a la filosofía de la liberación. Nueva América: Bogotá, 1995.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. CLACSO. 2005. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. Pele negra, máscaras brancas. tradução de Renato da Silveira . Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27 – 39.
- FERNANDES, B. M. Territórios da Educação do Campo. In: MARTINS, Aracy Alves ; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogy of Indignation. Boulder, Colorado: Paradigm. 2004.
- FUNAI. Quem são. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> Acesso em: 31/03/2018.
- FUNAI - IBGE. O Brasil Indígena. 2011. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12Dez/encarte_censo_indigena_02%20B.pdf. Acesso em: 31/03/2018.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO. 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> . Acesso em 30/04/2018.
- GLISSANT, Edouard. Poetics of Relation (Ann Arbor: The University of Michigan Press). 1997 (1990).
- INCRA. MANUAL DE OPERAÇÕES. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016.
- ITERRA, Turma José Martí. Pedagogia da Terra. MST: Cantares da Educação do Campo, Acesso em 27/04/2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-a-o-do-campo.html>. Acesso em: 30/04/2018.
- KING, Joyce E; COLLEGE, Medgar Evers. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves E. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 79.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do Campo, nº 4.
- KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo. Nº1. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53.

- MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, 2014, v.22, n.2, p.09-38. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10/04/2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 337-382.
- _____. La descolonización y el giro des-colonial. Revista Tabula Rasa, nº 9: 61-72, jul-dic 2008. Bogotá.
- _____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones AL desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago. E GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/ Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007a, p.127-167.
- MARTINS, Aracy Alves ; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual de modernidade. In: Lander, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005, p.71-103.
- _____. Decolonialidade como o caminho para a cooperação (Entrevista). *IHU-online* No 432, ano XIII, 04/11/2013.<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431> Acesso em 19/01/2018.
- _____. Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053.
- MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MST – Cartilha de saúde nº 5. Construindo o conceito de saúde do MST. SP, 2000.

- MST - A agroecologia como modelo ideal de produção de alimentos. 17 de Junho de 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/17/a-agroecologia-como-modelo-ideal-de-producao-de-alimentos.html> . Acesso em: 19/06/2018.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia das lutas do Campo. São Paulo: Contexto, 1994.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio. 2012.
- “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.” Ministério da Educação, 200. Brasil. Ministério da Educação.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: Bonilla, H. (Org.). Los conquistadores. Bogotá: Tercer Mundo, 1992, p. 437- 447.
- _____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / SIGLO del Hombre Editores, 2007, p. 201-246.
- _____. Colonialidad del poder y eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.
- _____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ ago. 2002
- _____. Modernidad, identidad y utopía en América Latina. Lima: Ediciones Sociedad y Política, 1988.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- RICARDO, Fany; RICARDO, Beto (Orgs). Povos Indígenas no Brasil. Brasil: ISA, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (2003a), Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos Cebrap*. 2007
- _____. O Colonialismo insidioso. *Jornal de todos os Brasis*, blog opinião, 01/04/2018.

Disponível em <https://jornalggn.com.br/noticia/o-colonialismo-insidiososo-por-boaventura-sousa-santos> . Acesso em: 06/04/2018.

- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Gilvan. Não vou sair do Campo. In: SANTOS, Gilvan. Cantares da Educação do Campo. MST, 2006. Faixa 6. Disco Compacto.
- SANTOS, Ramofly Bicalho dos. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos Movimentos Sociais. Brasil: Teias, 2017.
- _____. Educação do Campo, Movimentos Sociais e ensino de História. Natal: ANPUH, 2013.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa-Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. - Brasília : SECAD/MEC, 2009.80 p. : il.8.
- SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOUZA, Raumi de. Terra, Raça e Classe: A classe trabalhadora é negra. MST, 2017. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra.html>. Acesso em: 30/04/2018.
- WALLERSTEIN, Immanuel. La creación del sistema mundial moderno. In: BERNARDO, L. Un mundo jamás imaginado. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.
- WALSH, C. “Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. (2002). En Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>. Acesso em: 30/04/2018.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, 17-19 de abril, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. Querétaro, México: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014.
- WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- _____. (Ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

6 - ANEXOS

Questionário LEC/1- 2017

26/03/2018

Questionário LEC/1- 2017

Questionário LEC/1- 2017

Este questionário está vinculado ao projeto de Tese de Alyne F. Bessa, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

*** Required**

Stop filling out this form.

Termo de autorização e confiabilidade

Ao responder este questionário você concorda em disponibilizar este conteúdo para pesquisa acadêmica, sob a condição de não serem divulgados os seus dados pessoais de identificação.

1. Li e estou ciente: *

Check all that apply:

- Concordo em disponibilizar parcialmente as informações deste questionário para pesquisa científica.
- Não concordo.

2. Nome Completo: *

3. Data de Nascimento:

Example: December 15, 2012

4. Cor/Raça/etnia: *

5. Endereço de email:

6. Telefone para contato:

7. Estado e município de origem: *

8. Estado e município que reside: *

9. É membro de comunidade tradicional? Se sim, qual? *

https://docs.google.com/forms/d/1L3nH4e3duGUVn7QdVREzhgMNjKQjn4W_ZM5BEB_K0/edit?c=0&w=1

1/5

10. Você está utilizando o alojamento da Universidade? *

11. Como faz para se deslocar de sua moradia até ao Campus da UFRRJ? *

12. Em qual período você ingressou no curso de Licenciatura em Educação do Campo? *

13. O que o(a) motivou a se matricular neste curso?

14. Em quantas disciplinas relacionadas à temática das relações étnico-raciais você se inscreveu desde o início do curso? Quais seriam estas disciplinas? *

15. Você vê necessidade em ampliar a oferta de disciplinas referentes à temática das relações étnico-raciais? Porquê?

16. Da temática das relações-étnico raciais, o que você gostaria que fosse abordado na ementa de uma disciplina?

17. De todas as disciplinas relacionadas à temática das relações raciais, alguma contribuiu para seus estudos? Qual(is)? Porquê? *

18. Atualmente você está inscrito em alguma disciplina referente à temática das relações étnico-raciais? Qual? Esta disciplina influenciou em seus estudos e projetos de pesquisa? Como? *

19. Durante sua trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, você vivenciou atividades extracurriculares relacionadas às questões étnico-raciais proporcionadas pelo curso, ou pela universidade? Se sim, quais? *

20. Você pode dizer que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ oferece espaço para discutir questões étnico-raciais de forma satisfatória? Há incentivo para tal? Se não, porquê?

21. Durante sua trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, você frequentou continuamente ou entrou em algum grupo que discute sobre questões étnico-raciais? Se sim, qual(is)?

22. Você já fez, ou faz parte de algum grupo que discute sobre questões étnico-raciais de fora da universidade? Se sim, qual(is)?

23. Durante sua trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, você produziu algum trabalho acadêmico, ou participou de algum projeto que abrangesse temáticas étnico-raciais? Se sim, qual(is)? *

24. Durante sua trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, você produziu algum trabalho NÃO acadêmico que abrangesse temáticas étnico-raciais? Se sim, qual(is)? *

25. Atualmente você está produzindo algum trabalho acadêmico que aborde questões étnico-raciais? Se sim, qual? *

26. Este trabalho já foi apresentado ou aprovado em alguma instituição? Se sim, em qual?

27. Você diria que há algum empecilho para você tratar da temática das relações étnico-raciais em um trabalho acadêmico? Qual?

28. Você já formulou um projeto do seu trabalho de conclusão de curso? Sobre o quê fala sua proposta de pesquisa?

29. O que o(a) motivou a formular seu projeto de pesquisa?

30. Caso requisitado, você se disponibilizaria a participar de uma entrevista sobre você e o seu projeto de pesquisa, ou quaisquer outros trabalhos acadêmicos? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

Relatório de consulta pública - licenciaturas em educação do campo no Brasil ano de 2018.

26/03/2018 - 19:35:33

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/3

Relatório da Consulta Textual

Resultado da Consulta Por : CURSO -> NOME DO CURSO

Total de Registro(s) : 61

Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD
(2) UNB	UNB	(112176) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2012	-	-	-	-	-	-
(12) FURG	FURG	(1270331) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(40) UNEB	UNEB	(1264335) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(548) UFMA	UFMA	(123511) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-
(548) UFMA	UFMA	(123513) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2016	-	-	-	-	-	-
(569) UFPA	UFPA	(1134445) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2016	-	-	-	-	-	-
(571) UFPR	UFPR	(1322306) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(573) UFES	UFES	(1267954) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(573) UFES	UFES	(1278627) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(574) UFRRJ	UFRRJ	(150193) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(574) UFRRJ	UFRRJ	(5001335) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(575) UFMG	UFMG	(103079) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	5	2012	-	-	-	-	-	-
(578) UFBA	UFBA	(119950) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	3	2011	-	-	-
(581) UFRGS	UFRGS	(1278882) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(581) UFRGS	UFRGS	(1316611) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(582) UFSM	UFSM	(1382797) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-
(584) UFG	UFG	(1293027) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(584) UFG	UFG	(1293028) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(585) UFSC	UFSC	(122346) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-
(596) UFVJM	UFVJM	(1265050) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-
(634) UFPEL	UFPEL	(1153381) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	A Distância	4	2015	-	-	-	-	-	-
(694) UFMS	UFMS	(1269875) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(699) UNIR	UNIR	(1300418) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(1179411) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(1179413) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

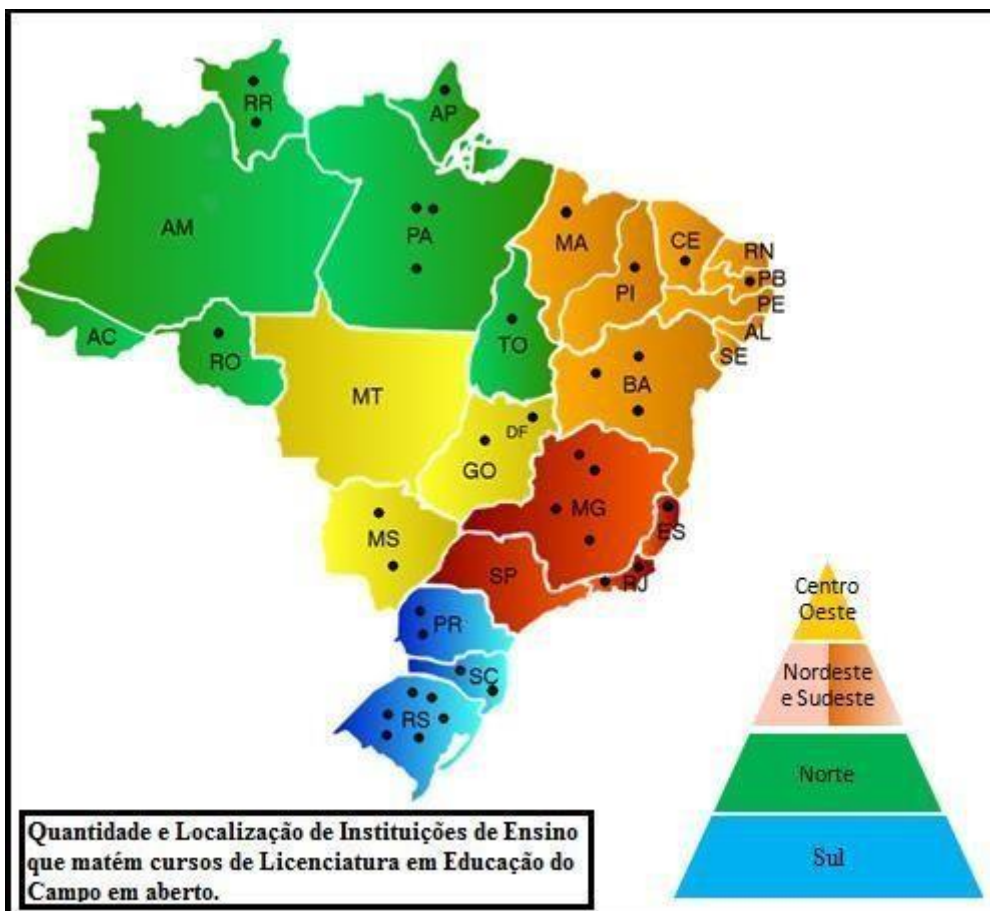
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD
(1813) IFPA	IFPA	(1179414) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(1179415) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(1179416) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(5001061) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(5001072) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(5001074) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(1813) IFPA	IFPA	(5001089) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-
(4358) IF SUL DE MINAS	IF SUL DE MINAS	(1425244) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(5322) UNIPAMPA	UNIPAMPA	(1265385) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(18440) UNIFESSPA	UNIFESSPA	(1113549) EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(4098) IFFarroupilha	IFFarroupilha	(1269249) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Licenciatura	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-
(4503) UFRB	UFRB	(1206616) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(830) UNIFAP	UNIFAP	(1321327) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS E BIOLOGIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(5) UFPI	UFPI	(1270584) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(5) UFPI	UFPI	(1270592) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(5) UFPI	UFPI	(1270636) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(5) UFPI	UFPI	(1270649) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(8) UFV	UFV	(1285225) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(4098) IFFarroupilha	IFFarroupilha	(1269210) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(4504) UFGD	UFGD	(1268597) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD
(746) URCA	URCA	(1270733) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(789) UFRR	UFRR	(1186297) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Licenciatura	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	-
(4503) UFRB	UFRB	(1271854) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Licenciatura	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-
(5018) ISEPAM	ISEPAM	(1291182) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(789) UFRR	UFRR	(1186746) EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	Licenciatura	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-
(609) UNIOESTE	UNIOESTE	(1150875) EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(609) UNIOESTE	UNIOESTE	(1150859) EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(830) UNIFAP	UNIFAP	(5001243) EDUCAÇÃO DO CAMPO - FÍSICA E BIOLOGIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(746) URCA	URCA	(1270734) EDUCAÇÃO DO CAMPO - LINGUAGENS E CÓDIGOS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(3849) UFT	UFT	(1300181) EDUCAÇÃO DO CAMPO - LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTES E MÚSICA)	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(3849) UFT	UFT	(1316023) EDUCAÇÃO DO CAMPO - LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTES E MÚSICA)	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-
(15121) UFFS	UFFS	(1276258) INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	Licenciatura	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-
(15121) UFFS	UFFS	(1279327) INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Licenciatura	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-
(15121) UFFS	UFFS	(5000395) INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO	Licenciatura	Presencial	5	2015	-	-	-	-	-	-
(579) UFPB	UFPB	(122924) PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	3	2013	-	-	3	2014	-	-
(5077) UERR	UERR	(1398047) PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-

Instituições de Ensino que mantêm cursos de Licenciatura em Educação do Campo em aberto em 2018.



População Indígena no Brasil, ano de 2010.

População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo - UFRRJ

		Disciplinas (oferecidas pelo DECMSD-IE, exceto as identificadas com siglas de outro Depto/Instituto)						Atividades Acadêmicas (todas oferecidas pelo DECMSD-IE)			
1º	IG296 - 60h Agroecologia Básica I	IG292 - 60h Narrativas Históricas I	IE383 (DTPE- IE) 60h Filosofia da Educação	IG295 - 30h Ciências Sociais: origens e atualidades	IG293 - 30h Epistemologia das Lutas Sociais	IG294 - 30h Pedagogia da Alternância na Educação		AD909 - 25h Laboratório em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais	AE901 - 25h Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens I	AE902 20h Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) I	
2º	IG302 - 60h Agroecologia Básica II	IG300 - 60h Narrativas Históricas II	IG301 - 60h História Agrária	IE328 (DTPE- IE) 60h Sociologia da Educação	IG297 - 30h Teoria Sociológica	IG298 - 30h Teoria Antropológica	IG299 - 30h Teoria Política	IG303 30h Pesquisa Prática Pedagógica em Povos Tradicionais	AE904 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. II	AE905 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguagens II	AE903 20h NEPE II
3º	IH504 (DDAS- ICHS) 60h Ideologia do Moderno no Campo	IE402 - 60h História da Agricultura Mundial	IE403 - 60h Agricultura no Brasil Colônia	IE281 (DP SI- IE) 60h Psicologia da Educação	IE405 - 60h Educação do Campo e Movimentos Sociais			AE906 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. III	AE907 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguagens III	AE908 20h NEPE III	
4º	IH507 (DDAS- ICHS) 60h Política e economia, recursos naturais e conflitos agroambientais	IE409 - 60h Economia Política e Literatura no Brasil Império	IE384 (DTPE- IE) 60h Política e Organização da Educação	IE410 - 60h Educação Especial	IE406 - 30h Pensamento Social e Cultura Política na América Latina			AE909 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. IV	AF901 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguagens IV	AF902 20h NEPE IV	
5º	IE302 (DTPE- IE) 60h Didática I	IH510 (DDAS- ICHS)60h Política e Relações de Poder no	IE416 - 60h História aplicada à Educação Básica do Campo I	IE414 - 60h Teatro e Formação de Educadores	IE415 - 30h Direitos Humanos e Educação	IE412 - 30h Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I	IE411 - 30h Pensamento Social e Cultura Política em	AF903 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. V	AF904 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguagens V	AF906 - 100h Estágio I	AF905 20h NEPE V

		Campo					África				
6 o	IE419 - 60h Colonialismo e Imperialismo	IE420 – 60h História da Edu- cação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	IE422 – 60h História apli- cada à Educação Básica do Campo II	IE417 – 30h Afrodescendê nci a e Movimento Negro no Brasil I	IE418 - 30h Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II	IE427 – 30h Trabalho e Educação do Campo		AF907 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. VI	AF908 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguagens VI	AG901 100h Estágio II	AF909 20h NEPE VI
7 o	IE423 - 60h Relações Espaço- Temporais do Capitalismo no Rio de Janeiro	IE408 - 60h Modernida de: Cultura e Política	IE424 - 60h Agroecologia apli- cada à Educação Básica, Profissional Tecnológica do Campo	IE404 – 60h Agroecologia, Soberania Ali- mentar e questões ambientais	IE413 - 30h Formas de Desen- volvimento do Ca- pitalismo no Brasil Contemporâne o	IE622 (DTPE- IE) 30h Educação das Relações Étnico- raciais		AG902 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. VII	AG903 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguag. VII	AG904 100h Estágio III	AD90 7 6 0h Mo no- graf ia I
8 o	IE425 - 60h Sociologia apli- cada à Educação Básica do Campo	IE421 - 60h Agro- ecossiste mas	IE401 - 30h Pensament o Social e Cultura Política no Brasil	IH902 (DLC- ICHS) 30h Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)				AG905 - 25h Lab. Seg. Alim. Prát. Agroec. e Amb. VIII	AG906 - 25h Lab. Artes, Mídias e Linguag. VIII	AG907 100h Estágio IV	AD90 8 60h Mon o- grafi a II



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS**

DELIBERAÇÃO Nº 55, DE 30 DE ABRIL DE 2014

**O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**, tendo em vista a decisão tomada em sua 272ª Reunião Extraordinária, realizada em 30 de abril de 2014, e considerando o que consta do processo nº 23083.009016/2012-52,

R E S O L V E:

I – Institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo como um curso de graduação regular da UFRRJ;

II – Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme consta no anexo desta deliberação.

ANA MARIA DANTAS SOARES
Presidente



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS**

ANEXO À DELIBERAÇÃO Nº 55, DE 30 DE ABRIL DE 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Licenciatura em Educação do Campo
Projeto Político-Pedagógico do Curso**

**SEROPÉDICA
Março de 2014**

FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

1. DADOS CADASTRAIS DO PROPONENTE

1.1 – Órgão / Entidade Proponente / Nome da Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO			1.2 – CNPJ: 29.427.465/0001-05	
1.2 – Endereço: Rodovia BR 465 (Antiga Rio São Paulo), Km 7.				
1.4 – Cidade: Seropédica		1.5 – UF: RJ	1.6 – CEP: 23.890-000	1.7 – Esfera Administrativa / Reitoria:
1.8 – DDD: 21	1.9 – Fone: 2682-1080 2682-1090		1.10 – Fax: (21) 2682-1120	1.11 – E-mail: gabinete@ufrj.br
1.12 – Conta Corrente / Conta única da união: 997380632		1.13 – Banco: Banco do Brasil	1.14 – Agência: 4686-8	1.15 – Praça de Pagamento: Seropédica
1.16 – Nome do Responsável: Reitora: Ana Maria Dantas Soares			1.17 – CPF: 120.078.891-53	
1.18 – Nº RG / Órgão Expedidor: 136269 / IICM/SE	1.19 – Cargo: Professor Associado IV		1.20 – Função: Reitora	1.21 – Matrícula: 0386253
1.22 – Endereço Residencial: Rua da Glória, nº 1 – Ecologia – UFRRJ - Seropédica- RJ			1.23 – CEP: 23.890-000	

2. ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO (PROJETO DO CURSO)

2.1 – Título do Projeto Político Pedagógico:

Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanidades.

2.2 – Apresentação: Introdução para situar o leitor

A necessidade deste Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) está posta desde meados da década de 1990 a partir da demanda de escolarização dos sujeitos das áreas rurais do Estado do Rio de Janeiro, garantindo assim não apenas uma política pública voltada para o desenvolvimento econômico dos Assentamentos da Reforma Agrária e do desenvolvimento intelectual e cultural desses trabalhadores e de seus filhos a partir de sua visão de mundo, materializada na ampliação do acesso à escolarização de ensino médio e superior. Em função dessa demanda dos sujeitos populares do campo e da dívida histórica por parte do Estado na oferta de educação, ocorreu a criação do curso da LEC no âmbito da UFRRJ no ano de 2010, constituída pelo convênio da UFRRJ com o INCRA a partir de Edital PRONERA/2009 elaborado em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo e a representação dos povos tradicionais. O Curso da LEC foi destinado para 60 educandos de Assentamentos da Reforma Agrária com duas habilitações: Ciências Sociais e Humanidades; Agroecologia e Segurança Alimentar em regime de Alternância em 3 anos (3540 h). A UFRRJ, como contrapartida, abriu, para esta mesma turma, 10 vagas para os povos tradicionais (indígenas e quilombolas). Tendo em vista a importância dessa experiência, estamos apresentando a presente proposta ao Edital PROCAMPO, buscando tornar regular a oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

O presente Projeto Político-Pedagógico do Curso de LEC traduz a união de esforços de áreas de estudos engendradas na cotidianidade de sujeitos e atores da UFRRJ e das experiências sociais engendradas na diversidade/especificidade das comunidades rurais do estado - RJ. Desse modo, o curso destina-se à formação de educadores(as) para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos socioculturais diversificados. **Com duração de 4 anos, o curso terá 3520 horas formando o egresso para atuação na área de Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia e História).** Além dessa formação para a Educação Básica, o estudante tem disciplinas nas áreas de: AGROECOLOGIA, QUESTÕES AMBIENTAIS, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS. Estes eixos se justificam, por um lado, por conta da importância da Agroecologia no contexto atual do Brasil e do mundo no que se refere à qualidade ambiental, à estrutura fundiária, à alimentação, ao desenvolvimento local e ao acúmulo da UFRRJ neste âmbito, bem como, por outro lado, da relevância dos Direitos Humanos materializada na Resolução n. 1 de 30 de maio de 2012 (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos). Estes dois temas sociais – Agroecologia e Direitos Humanos – expressam a crise do modo de vida da contemporaneidade, alicerçada na perspectiva do uso instrumental e de consumo irracional da natureza e na crescente regressão social que assola o Brasil e diversos lugares do mundo, traduzida no extermínio ampliado dos pobres e da violação recorrente dos direitos individuais e sociais, políticos e civis.

No âmbito da formação de educadores para as escolas do campo, as temáticas abaixo serão de grande importância:

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL
2. EDUCAÇÃO POPULAR E DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
3. EDUCAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS
4. ARTE E FILOSOFIA

Esta Licenciatura, busca-se nutrir das experiências educativas dos movimentos sociais do campo, fonte da qual brotou esta nova modalidade da Educação Básica denominada “Educação do Campo”, institucionalizada a partir da Resolução nº 1 CNE/CEB de julho de 2010, bem como contemplar a formação dos professores no que diz respeito aos temas transversais da Educação Básica.

Os professores não têm acesso às ferramentas (conceituais e metodológicas) destas modalidades. No que diz respeito à Educação Especial, grandes são os desafios nas práticas educativas. A EJA tem se constituído no principal público da Educação do Campo, tendo em vista a falta de cobertura educacional para grande parte da população brasileira do campo que não teve acesso à escola ou que teve que abandoná-la pela necessidade de trabalhar para (re) produção da sobrevivência. A Educação Popular se constitui na principal via para atendimento dos sujeitos da EJA, tendo como referência principal o legado deixado por Paulo Freire, grande sistematizador das experiências sociais e populares. A Educação dos Povos Tradicionais (indígenas e quilombolas) busca atender a especificidade de parte dos chamados “povos do campo”, constituindo-se na busca de contemplar a sua especificidade cultural e lingüística – traduzida numa proposta curricular. No que diz respeito à Arte e Filosofia, vislumbra-se o fortalecimento de uma crítica da educação pela estética em que a filosofia e as linguagens da arte se fortaleçam numa educação pelo sensível capaz de alterar o quadro atual de apatia e da formação instrumental dos professores.

A proposta do Projeto foi formulada a partir da orientação das demandas advindas dos Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Escola Ativa e Agroecologia que vêm sendo promovidos no âmbito da UFRRJ nas duas últimas décadas, tendo à frente docentes responsáveis pela elaboração dessa proposta. Contam ainda, as proposições de grupos de ensino, pesquisa e extensão sobre mundo rural, cultura e identidade, questão ambiental e agroecologia.

A UFRRJ, dessa forma, se responsabiliza pela coordenação acadêmica, pela organização do quadro docente, pela estrutura física das salas de aula, laboratórios e refeitórios. Compromete-se com o envio de relatórios acadêmicos e financeiros, bem como certificação dos jovens e adultos das comunidades rurais e educadores das várias secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro.

2.3 – Caracterização atual da Instituição: Perfil geral da instituição incluindo pós-graduação.

Partimos da experiência formativa de professores para o ensino agrícola (atualmente Educação do Campo) que a UFRRJ vinha desenvolvendo nos cursos de Licenciatura em Economia Doméstica e de Licenciatura em Ciências Agrícolas. A UFRRJ foi engendrada, desde o início do século XX, nas relações de poder e de trabalho hegemônicas do rural no Ministério da Agricultura. Progressivamente, se aproximou de programas voltados para as localidades e a globalidade, buscando criar cursos, pesquisa e extensão ligados às demandas populares do campo, cujas

demandas relacionavam-se à agroecologia, agricultura orgânica, agricultura familiar, agricultura urbana, profissionalização do agricultor jovem e adulto.

A UFRRJ vem atuando no atendimento às demandas populares nas áreas rurais por meio de diversas intervenções qualificadas tais como: projetos de EJA/PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (1997-2003); Alfabetização Solidária no estado-RJ e outros estados do Nordeste (1997-2003); o MOVA em áreas de assentamento de Seropédica e Itaguaí (entre 1980 e 1993); Projeto Caminhar (2007-2008).

Além dessas experiências, destacam-se também: Programa de recuperação de áreas degradadas em Micro-bacias; Programa interdisciplinar de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia (2001-2003); Programa de conscientização e formação comunitária desenvolvido em Seropédica e Itaguaí – Solos, Alimento, Saúde e Vida; Programa de recuperação das margens dos rios que fornecem água ao Rio de Janeiro (Guandu e Macacu), com a utilização de mão de obra de apenados; Programa de Redes Interdisciplinares em Espaços Populares, desenvolvido inicialmente em Itaguaí, desdobrando-se para Seropédica e Nova Iguaçu, Educação Ambiental e Formação de Professores.

Mais recentemente, a UFRRJ foi desafiada a construir projetos para atender inúmeros Editais vinculados ao MDA, MMA e MEC. Atualmente, empreendemos esforços em prol da Educação de Campo, pois o MST, a FETAG, a AMOC (Associação dos Moradores do Campinho-Paraty/RJ) e demais entidades reivindicando a retomada do PRONERA e uma reformulação no curso de Ciências Agrícolas. Além disso, atendemos aos pedidos dos poderes públicos municipais para viabilizar programas do Plano Diretor vinculados à formação de agricultores em bases agroecológicas de Paracambi, Seropédica, Itaguaí, Nova Iguaçu, dentre outros.

A UFRRJ tem parceiros institucionais como a EMBRAPA/Agrobiologia, a EMBRAPA/CTAA, EMATER, a PESAGRO que interagem em trabalhos relacionados à Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Agrícolas, Economia Doméstica, Zootecnia na SIPA – Sistema Integrado de Produção Agroecológico “Fazendinha Agroecológica”. Este espaço foi institucionalizado pela UFRRJ num convênio de entre a EMBRAPA/Agrobiologia e PESAGRO-Rio, tendo como eixo de ação a agroecologia. Outras parcerias se estruturaram com vários professores do ensino agrícola, participando de nosso programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Temos que considerar a relevância de programas como o PRONERA que abriram novos laços entre o INCRA, a UFRRJ e organizações sociais que visam a criação de um Centro de Formação de Agricultura Familiar e Agroecológica, localizado na “Fazendinha Agroecológica”.

A UFRRJ já realizou Convênio com a Associação Estadual de Cooperativas Agrícolas (AECA) do MST, assistindo 26 assentamentos rurais, preparando 56 professores e atendendo mais de 1000 agricultores adultos, como parte do PRONERA.

Outra experiência mais recente também com o PRONERA, teve como objetivo a formação de 20 turmas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais, totalizando 400 alfabetizados em 15 assentamentos do INCRA no Estado do Rio de Janeiro. A UFRRJ foi sede do Seminário Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável do estado-RJ realizado em outubro de 2002. Tem participado, desde a sua criação, do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável de Seropédica.

Nesse momento, há um projeto de protagonismo rural e quilombola em agroecologia na UFRRJ e movimentos sociais de base comunitária (AARJ), e outro

projeto voltado para juventude e agroecologia nas Escolas Familiares Rurais do Pará, ambos financiados pelo CT AGRO/CNPq e a UFRRJ. Todas essas experiências foram acrescidas e renovadas com a implementação da LEC a partir de Edital PRONERA/2009, conforme já apresentamos aqui no item 2.2. Conforme também já indicamos, esta experiência se constituiu num importante acúmulo para que a presente proposta de um curso de LEC regular pudesse se tornar possível.

2. 4 – Justificativa e Marco conceitual, metodológico e legal: Embasamentos teóricos que subsidiaram a escrita do projeto.

O processo de construção desse projeto contou com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo. (ARROYO, 1995, 1999; 2004; CALDART, 2000; 2003; 2004; SANTOS, 2005). Nesse sentido, importante é perceber como, em nossa sociedade, no embate entre as diferentes classes sociais, fica evidente o desenvolvimento cada vez mais acentuado da exploração econômica, da exclusão social e da dominação política.

A LEC deve ser entendida como sendo o estabelecimento das vinculações entre o saber escolar/acadêmico, as histórias de vida e as memórias de educadores e educandos. (BEISIEGEL, 1974; 1984; FREIRE, 1997; 1975; 1982) Pretendemos ainda estabelecer uma constante interação entre a teoria e a prática, propondo reflexões multidisciplinares acerca da formação cidadã e da responsabilidade social. Segundo Arroyo (1999)¹:

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeito de direitos.²

Desde 1998, iniciou-se um movimento de construção da Educação do Campo, promovido por MST, CNBB, Unicef, Unesco e UnB. Tais sujeitos se apresentaram como uma articulação nacional cuja tarefa era elaborar uma crítica à concepção de educação oferecida ao meio rural e de pensar políticas educacionais que dessem conta da realidade do campo.

Em 2002, a mesma articulação nacional realizou a I Conferência *Por Uma Educação do Campo*, com o objetivo de se posicionar frente ao novo momento histórico do país e de reafirmar as linhas políticas de um projeto educativo do campo articulado às lutas sociais e a um Projeto Nacional de Educação. Neste mesmo ano, a Resolução CNE/CBE nº.1 instituiu as "Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo" como ponto de partida do Estado e de chegada dos Movimentos Sociais. 2003 e 2004 foram anos de divulgação das Diretrizes. Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo (Caldart, 2005). Ainda no mesmo ano foi criada a Coordenadoria Geral de Educação do

¹ As principais matrizes culturais do campo apontadas por Miguel Arroyo são: a relação da criança, do homem e da mulher com a terra, a relação com a natureza e o tempo da produção, a celebração e transmissão da memória coletiva e o predomínio da oralidade. In: Arroyo, Miguel. Educação Básica e Movimentos Sociais. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p.38 - 40. Coleção por uma Educação Básica do Campo Vol.2.

² Arroyo, Miguel. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: Arroyo, Miguel e Fernandes, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p.22. Coleção por uma Educação Básica do Campo Vol.2.

Campo/CGEC na estrutura da SECAD/MEC que buscou articular a construção de uma nova base epistemológica sobre o campo e a Educação do Campo. Como desdobramento, ocorreu em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo que buscou apontar eixos temáticos norteadores para a elaboração de políticas públicas interministeriais (MDA/PRONERA e MEC/SECAD/CGEC) (Munarim, 2006, p.18).

Outra estratégia foi trazer as questões da Educação do Campo para dentro da esfera pública, entendida como interação entre Estado e Sociedade, como (...) *espaço discursivo, espaço da mídia e da opinião pública. (...) espaço, por excelência da política, de ampliação da política, e, neste sentido de ampliação do Estado pela via democrática.* Por fim, ressalta-se a busca da garantia da estrutura e do desenvolvimento dos programas articulada ao Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em seus diversos aspectos - Financiamento, Infraestrutura, Formação de Educadores, Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares (Saberes da Terra). (Munarim, 2006, p.21-26).

Em 2008, ocorreu o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro como iniciativas das universidades que integram o Observatório da Educação do Campo - CAPES/INEP, sendo elas: UnB, UFS, UFRN, UFC, UFPB, UFPA, UFMG. Universidades através de seus programas de pós-graduação em Educação, CAPES, INEP, MEC / SECAD / CGEC, MDA, INCRA / PRONERA, NEAD, CNPq, ANPED, EMPRAPA.

O II Encontro refletiu as centenas de experiências que se espalham pelo país e projetam a consolidação de uma área de conhecimento e de uma luta política. Nossa perspectiva de elaboração e realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ é partir do acúmulo histórico existente e dialogar com base na nossa produção acadêmica com os movimentos sociais e secretarias municipais de educação, incentivando e fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as políticas públicas da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro.

2.5 – Objetivos do curso:

A - Objetivo Geral:

O objetivo geral deste projeto é criar e implantar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo para formar 120 educadores/as por ano (em dois ingressos, um por semestre, ou seja, 60 vagas a cada semestre) ao longo de 3 anos (360 ao todo), visando a regularização de sua oferta no âmbito da UFRRJ. Estes profissionais atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das Escolas do Campo, estando capacitados para a atuação em uma grande área de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia e História).

Este curso estará fundamentado nos princípios construídos na luta dos profissionais da educação por uma formação docente substantiva e qualificada, referenciados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A implementação desse objetivo geral tem como referência os seguintes **princípios formadores**:

- Assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico capaz de materializar a complexidade da construção do conhecimento, articulando docência/pesquisa/extensão;
- Valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo em diálogo com a produção individual;
- Organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância;
- Estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios/comunidades rurais;
- Dotar o curso de sólida formação teórica a partir da relação Prática-Teoria-Prática;
- Partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares e científicos;
- Assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade;
- Trabalhar a formação de professores do campo a partir da auto-formação desses sujeitos;
- Garantir flexibilidade curricular no curso.
- Implementar múltiplos processos avaliativos (auto e hetero-avaliação, individual e coletiva) como estratégia de garantir a qualidade e o controle social do processo educativo.

B - Objetivos Específicos:

- . Formar jovens e adultos das comunidades rurais e professores das redes, estadual e municipal, para a docência multidisciplinar em organização curricular por Área de Conhecimento nas Escolas do Campo (Ciências Sociais e Humanidades);
- Formar profissionais da Educação do Campo nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico escolar, habilitando-os para docência, pesquisa, extensão, gestão e coordenação pedagógica;
- . Formar educadores das comunidades rurais aptos a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- . Desenvolver estratégias de formação baseadas na pesquisa como princípio educativo, da interdisciplinaridade a partir do Estudo da Realidade e da produção do Trabalho Integrado, do acompanhamento pedagógico e da organicidade de professores e estudantes por territórios, da auto-formação e do diálogo entre diferentes tempos e espaços formativos (Pedagogia da Alternância).
- Formar educadores(as) do campo a partir da vivência de processos avaliativos plurais, capazes de desenvolver nestes uma sensibilidade para a avaliação qualitativa e diagnóstica, possibilitando-lhes replanejar suas ações e garantir a qualidade e o controle social do processo de ensino-aprendizagem de forma participativa.

2.6 – Diagnóstico da situação atual da formação de profissionais para a docência para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Descrição da demanda do sistema público da Educação Básica.

Em 2004, os dados levantados pela Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PNERA) mostraram que havia 8.679 unidades escolares em 5.595 assentamentos espalhados em 1.651 municípios do Brasil. Do total de 1,6 milhão de assentados com mais de 14 anos, 20,4% era de analfabetos; 38,4% frequentavam as séries iniciais; 14,1% as séries finais e menos de 6% alcançavam o ensino superior. Em 2004, algumas universidades públicas – em parceria com os movimentos sociais e sindicais e com apoio do PRONERA / Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) - começaram a implementar cursos de graduação voltados para estes sujeitos do campo. O propósito desses cursos foi o de realizar principalmente formação de professores para a educação do campo, buscando cobrir esta lacuna. O intuito foi contribuir também para a permanência dos jovens nas áreas de assentamento com uma formação profissional condizente com as demandas dos movimentos sociais do campo (Pedagogia da Terra).

O atual curso da LEC PRONERA implementado na UFRRJ – apesar de seu caráter pontual, voltado para formar apenas uma turma - é um dentre os vários existentes nas universidades públicas que possibilitam aos sujeitos do campo esta formação contextualizada, tendo sido o primeiro a ser constituído no estado-RJ.³ Com a implementação deste curso, pudemos conhecer um pouco mais a situação atual das escolas do campo nas diversas redes públicas de ensino no estado e dos profissionais de Educação do Campo. Nesse processo, testemunhamos diversas situações das escolas do campo no estado-RJ que não se diferenciam de outras tantas: uma realidade que combina política de fechamento de escolas com um desconhecimento da atual política nacional de educação do campo. Raros foram os municípios que visitamos – principalmente nas atividades de Tempo Comunidade – em que o poder público local ou mesmo os professores de escolas do campo conhecessem as diretrizes da política nacional para Educação do Campo ou mesmo a própria Educação do Campo. Muitos educadores(as) e gestores(as) de escolas do campo não se reconhecem como tais, se compreendendo muitas vezes apenas como escolas de “difícil/difícilíssimo acesso”.

Ao contrário do que propagandeia a grande mídia, o estado-RJ é menos urbano do que parece: sua realidade rural não tem visibilidade. Não é a toa que, no âmbito do estado, não existe nem Fórum nem Comitê estadual de Educação do Campo. A única experiência de Fórum é a que existe há três anos no município de Nova Iguaçu, ainda bastante frágil, agregadora de 12 escolas do campo. Poucos foram os municípios que inscreveram em seus Planos Municipais de Educação objetivos e metas relativos à Educação do Campo. A ausência de Fórum ou Comitê de Educação do Campo no estado-RJ tanto nos dificulta realizar um diagnóstico

³ Atualmente, além do curso da LEC/UFRRJ, existe também um curso PRONERA na UFRJ de Serviço Social e um curso de LEC promovido pelo ISEPAM/Campos dos Goytacazes voltado para Matemática e Ciências Naturais.

mais preciso da nossa situação como o de elaborar uma política unificada nesse terreno. Atualmente, além do desconhecimento em torno da política nacional de Educação do Campo, prepondera uma grande fragmentação das políticas implementadas no estado (PROJOVEM CAMPO no Norte Fluminense, diversos programas de EJA em acampamentos e assentamentos, além dos 3 cursos de graduação (ver nota de rodapé 5) e um de pós-graduação⁴ em processo de implementação. A observação que caberia a respeito desses cursos de graduação é o fato de nenhum deles ter caráter de oferta regular e continuada.

Tendo como proposta a superação da discriminação em relação aos povos do campo nas escolas, nossa intenção é fortalecer a relação entre escola e comunidade, as identidades dos sujeitos populares do campo, além de pensar em políticas de formação inicial e continuada que tenham como horizonte a qualificação (graduação e pós-graduação) dos docentes atuantes nas escolas do campo. Nesse âmbito, podemos observar as pistas deixadas pela implantação do Programa Escola Ativa no estado-RJ desenvolvido pela UFRRJ. Achamos pertinente mostrar a enorme demanda na formação de profissionais para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que o Estado possui. Mais da metade dos seus

municípios possui escolas do campo e turmas multisseriadas. Vejam os documentos abaixo:

Nº de Ordem	Município	Escolas do campo / Turmas multisseriadas	Professores
1	Angra dos Reis	14	17
2	Aperibé	4	12
3	Araruama	1	78
4	Areal	2	5
5	Arraial do Cabo	3	10
5	Bom Jardim		
7	Bom Jesus do Itabapoana	11	11
8	Cachoeira de Macabu	10	36
9	Campos dos Goytacazes	22	54
10	Cantagalo	6	13
11	Carapebus	2	5

1 2	Cardoso Moreira	8	1 6
1 3	Carmo		
1 4	Casimiro de Abreu	1	1

⁴Pós-graduação em Educação e Trabalho promovida pela FIOCRUZ em parceria com o setor nacional de Educação do MST.

1 5	Conceição de Macabu	1	4
1 6	Duas Barras	4	1 3
1 7	Duque de Caxias	10	2 8
1 8	Engenheiro Paulo de Frontin	5	1 4
1 9	Guapimirim	3	1 0
2 0	Iguaba Grande		
2 1	Italva	5	1 5
2 2	Itaocara	11	7
2 3	Itaperuna	20	3 5
2 4	Japeri	2	4
2 5	Laje do Muriaé	7	2 5
2 6	Macaé	4	1 2
2 7	Magé	15	3 8
2 8	Mangaratiba	5	1 4
2 9	Marica	1	4
3 0	Miguel Pereira	5	6
3 1	Miracema	10	1 3
3 2	Natividade	2	1 0
3 3	Nova Friburgo	12	4 0
3 4	Nova Iguaçu	12	1 2
3 5	Paracambi	4	1 1
3 6	Paraíba do Sul	4	1 2
3 7	Paraty	8	2 0
3 8	Pinheral	7	2 2
3 9	Pirai	1	9

4 0	Porciúncula	1	2 0
4 1	Quatis	1	3
4 2	Quissamã	4	1 5
4 3	Resende	5	1 7
4 4	Rio Bonito	1	3 1

4 5	Rio Claro	7	2 2
4 6	Rio das Flores	5	8
4 7	Rio das Ostras	3	1 2
4 8	Rio de Janeiro	5	2 2
4 9	Santa Maria Madalena	4	1 6
5 0	Santo Antônio de Pádua	9	7
5 1	São Fidelis	21	5 4
5 2	São Francisco de Itabapoana	46	3 3
5 3	São João da Barra	1	2 7
5 4	São José de Ubá	3	1 3
5 5	São José do Vale do Rio Preto	1	4
5 6	São Pedro da Aldeia		
5 7	São Sebastião do Alto	4	1 4
5 8	Saquarema	1	5
5 9	Seropédica	6	2 0
6 0	Silva Jardim	1	1 0
6 1	Sumidouro	7	2 6
6 2	Tanguá	3	6
6 3	Teresópolis		
6 4	Trajano de Moraes	15	1 0
6 5	Três Rios		
6 6	Valença	31	3 6
6 7	Varre-Sai	16	2 2

Fonte: Programa Escola Ativa / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011.

2.7 – Perfil do profissional: Descrição do perfil do egresso: clareza no perfil do profissional a ser formado pela instituição.

No perfil dos estudantes, levaremos em consideração os seguintes aspectos:

1) moradores e pequenos agricultores de áreas rurais, 2) em condição de vulnerabilidade social e econômica, 3) que desenvolvam atividades com comunidades populares urbanas, do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à

diversidade social, 4) oriundos de escola pública; 5) que os pais não tenham Ensino Superior; 6) professores/as da rede pública que atuam nas escolas do campo e não tenham o Ensino Superior. Sendo assim, os beneficiários deste projeto de curso são, basicamente, os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, com as comunidades rurais do estado do Rio de Janeiro, incluindo as áreas de Reforma Agrária e de Agricultura Familiar. Levaremos ainda em consideração as demandas apresentadas pelas organizações dos trabalhadores rurais apresentadas na sequência abaixo:

1. Fetag: a partir de uma rodada de visitas realizada recentemente aos Projetos de Assentamentos que seguem, pode-se apurar um vasto potencial de futuros estudantes do Curso em questão. Na Tabela 1 segue a relação dos Projetos de Assentamentos que serão diretamente beneficiados, com o respectivo número de famílias por PA.

Tabela 1 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (Fetag).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda do Salto	Barra Mansa	37	07
Remanescentes Campos Novos	Cabo Frio	178	18
Santo Amaro	Campos dos Goytacazes	40	20
Prefeito Celso Daniel	Macaé	188	80
25 de Março	Carapebus	50	27
João Batista Soares	Carapebus	40	17
Visconde (São Manoel)	Casimiro de Abreu	90	15
Capelinha	Conceição de Macabu	139	35
Zé Pureza	Conceição de Macabu	20	08
Nova Esperança do Aré	Itaperuna	90	22
Floresta de Belém	Itaperuna	35	07
Bem-Dizia	Macaé	54	13
Santa Rosa	Magé	26	05
Cantagalo	Rio das Ostras	180	18
Cantagalo – Gleba Pres. Lula	Rio das Ostras	27	09
São Fidélis	São Fidélis	22	05
Tipity	São Franc. do Itabapoana	203	35
Faz. Negreiros (Ademar Moreira)	S. Pedro da Aldeia	40	12
Cambucaes	Silva Jardim	106	25
Sebastião Lan	Silva Jardim	33	10
Santo Inácio	Trajano de Moraes	51	13

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e FETAG.

2. Recid (Rede de Educação Cidadã): No Assentamento Cachoeira Grande, município de Piabetá, são 214 famílias assentadas; 74 crianças menores de 5 anos; 124 crianças entre 6 e 12 anos; 150 jovens entre 12 e 25 anos (50% fora da escola, em função das necessidades do mundo do trabalho). Do total de famílias assentadas, 14% possuem ensino médio completo.

3. MST: Abaixo, a relação de Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados, com o respectivo número de famílias que se beneficiarão.

Tabela 2 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (MST).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias
Zumbi dos Palmares (Núcleos 1, 2, 3, 4 e 5)	Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana	500
Dandara dos Palmares	Campos dos Goytacazes	20
Josué de Castro	Campos dos Goytacazes	35
Terra Conquistada	Campos dos Goytacazes	15
Che Guevara	Campos dos Goytacazes	74
Ilha Grande	Campos dos Goytacazes	58
Oziel Alves	Cardoso Moreira	35
Paz na Terra	Cardoso Moreira	74
Francisco Julião	Cardoso Moreira	47
Chico Mendes	Cardoso Moreira	30
São Bernardino	Nova Iguaçu	80
Terra Prometida	Nova Iguaçu	80
Campo Alegre	Paracambi	300
Vitória da União	Resende	80
Terra Livre	Quatis	35
Irmã Doroty	Piraí	50
Roseli Nunes	Piraí	45
Terra da Paz	Barra do Piraí	38
Vida Nova	Barra do Piraí	25
Total	----	1921

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e MST.

4. CEDRO: Com a realização de serviços de assistência técnica via contrato (Licitação Pública) para o Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ -, a Cooperativa CEDRO, através de levantamentos feitos por ocasião da elaboração de Planos de Recuperação de Assentamentos – PRAs, identificou e apresenta a demanda que segue para estes PAs⁵.

⁵ Baseada no que assegura o item 2.3 do Manual de Operações do PRONERA/INCRA (p.17) ao tratar da “população participante do PRONERA”: “O PRONERA tem como população jovens e adultos participantes dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos”.

Tabela 3 – Projetos de Assentamentos potenciais beneficiários (Iterj).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda Normandia	Japeri	27	08
Pedra Lisa	Japeri	22	07
Paes Leme	Miguel Pereira	68	32
Vitória da União	Paracambi	84	37
Fazenda São Domingos	Conceição de Macabu	131	98
Total	----	332	182

Fonte: Arquivos CEDRO – 2007.

2.8 – Papel do docente e estratégias pedagógicas:

A relevância desse Projeto encontra-se também nos trabalhos educativos realizados, através do curso de graduação, em espaços escolares e outros espaços educativos com as escolas do campo, seus profissionais e as comunidades rurais. Na própria experiência da LEC/PRONERA/UFRRJ em curso, tivemos a oportunidade de interferir em diversos territórios, nos momentos de Tempo Comunidade – momentos em que nossos educandos, futuros educadores do campo, atuaram através de projetos de extensão e de atividades de estágio. Neste sentido, é extremamente relevante atuarmos no âmbito escolar, apoiando a melhoria dos índices de escolarização e da qualidade social do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares do campo, contribuindo para a vida das populações camponesas ali residentes. Através dessas escolas do campo é possível o acesso a outras instituições e programas das prefeituras que aprofundem nossas ações, levando os estudantes a participarem do apoio a campanhas que enfrentem, por exemplo, o fechamento das escolas do campo no Estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, reafirmamos que esse Projeto tem a necessidade e intenção de elaborar ações para o atendimento e manutenção dos estudantes dessas classes populares na UFRRJ.

Em termos operacionais, a implantação desse projeto voltado para as populações do campo e secretarias municipais, colaboraria imensamente para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo, que está em sua primeira turma, e principalmente para pesquisas que envolvessem a agroecologia, as questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais da luta por uma educação do campo no Brasil e a participação dos movimentos sociais nesse debate, possibilitando aos estudantes: i) a revisão bibliográfica e a realização de debates teórico-metodológicos sobre Educação do Campo e temas correlatos; ii) a coleta de informações com base em trabalhos de campo e mapeamentos das ações relevantes à pesquisa; iii) ações conjuntas entre educadores e educandos na elaboração de artigos, pôsteres e na troca de experiências com outros pesquisadores em encontros e congressos da Educação do Campo e áreas afins; iv) a execução de projetos de extensão universitária que promovam uma aproximação do conhecimento acadêmico, dos saberes e da experiência popular, além de incentivar a aplicação prática das reflexões teóricas e da pesquisa coletiva; v) a

promoção de colóquios, minicursos, palestras e outras atividades de ensino que colaborem para a formação de novos sujeitos sociais, por meio da atuação coletiva orientada por educadores e demais professores convidados para o processo de formação dos estudantes de graduação dessa universidade.

Diante deste desafio, algumas temáticas poderão ser aprofundadas, subsidiando o desenvolvimento dos eixos estruturais da LEC aliado ao compromisso de valorizar as identidades, memórias e histórias de vida dos educadores e educandos que atuam nas escolas do campo. Trata-se de incentivar a aproximação dessa realidade local, buscando uma compreensão ampliada de sua dinâmica e de seus problemas políticos, de infra-estrutura e socioambientais.

As atividades pedagógicas serão utilizadas como estratégias para aproximar a Universidade da comunidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a difusão de novas práticas de educação, que envolvam as atividades de extensão. Este seria apenas um exemplo da integração possível entre os diferentes campos da Educação do Campo e da indissociabilidade prática entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, cabe novamente destacar que, dentro desta perspectiva histórica, poderemos contribuir significativamente para a formação de estudantes da graduação, tanto no que se refere à qualificação profissional, quanto à consolidação de uma postura ética e socialmente compromissada diante da prática científico-acadêmica. Importante ressaltar que a Licenciatura em Educação do Campo inicia suas atividades na UFRRJ em agosto de 2010 e, atualmente, estamos debatendo os caminhos e a forte tendência da sua institucionalização, além da criação de um novo departamento no interior do Instituto de Educação: o Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, que abrigará o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, vários departamentos atuarão na Licenciatura em Educação do Campo, a saber: o Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (em fase de formação), o Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino e o Departamento de Psicologia, todos do Instituto de Educação e o Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Entendemos que a atuação num curso com o perfil da Licenciatura em Educação do Campo, requer dos docentes características pedagógicas que os permitam articular os conhecimentos científicos, populares e escolares, assumindo uma postura pedagógica pautada nos princípios da dialogicidade e da circularidade dos saberes. Essas características pedagógicas se materializam na própria estrutura do curso, pois a Pedagogia da Alternância exige que o professor construa sua trajetória pedagógica nas disciplinas, articulando o tempo-escola e o tempo comunidade, de forma que os estudantes possam trabalhar de forma contínua e integrada. Para efetivar esse processo pedagógico, vários instrumentos serão utilizados:

Seminário Educação e Sociedade: Atividade inicial nos Cursos de Licenciatura da UFRRJ, o Seminário Educação e Sociedade na Licenciatura em Educação do campo será o instrumento pedagógico que permitirá aos estudantes o primeiro contato com a lógica da Pedagogia da Alternância. Durante o espaço/tempo

do Seminário os alunos realizarão estudos e vivências sobre a Pedagogia da Alternância

Trabalho Integrado: baseado nos princípios da interdisciplinaridade e dialogicidade, o trabalho integrado articula através dos momentos pedagógicos freireanos – Estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento – os conhecimentos específicos trabalhados nas disciplinas e a pesquisa como princípio pedagógico. Os estudantes durante o Tempo-Comunidade realizam o estudo da realidade que é apresentado no início de cada etapa, articulando os diversos conhecimentos específicos trabalhados em cada disciplina. O trabalho integrado será realizado no espaço curricular da atividade acadêmica Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE).

Cadernos reflexivos: Embasado nos fundamentos teórico-metodológicos da autobiografia, os alunos registram, na forma de um diário, os conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas durante cada etapa, tanto no Tempo- Escola quanto no Tempo-Comunidade. Esses cadernos servem tanto para a auto- avaliação e reflexão dos alunos quanto para a avaliação realizada pelos professores.

Estágio Supervisionado: visando a inserção do futuro docente do campo no contexto escolar, as escolas das redes municipais e estadual se constituem num importante campo de observação, pesquisa e experimentação de atividades e processos educativos alternativos, incluindo a formação (continuada) dos professores e a produção de novos materiais didáticos.

Plano de Estudo: Para cada seqüência de alternância: comunidade-escola-comunidade, a unidade e a ação pedagógica são dadas através de uma organização materializada na forma de um plano de estudo que acaba por se tornar o principal instrumento pedagógico de articulação entre os conhecimentos acadêmicos trabalhados durante o Tempo-Escola e os saberes populares e as reflexões vivenciados durante o Tempo-Comunidade.

2.9 – Área de atuação profissional:

Os estudantes formados por essa Licenciatura atuarão, predominantemente, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na área de Ciências Sociais e Humanidades. Trata-se de futuros docentes de História (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de Sociologia (Ensino Médio) das escolas do campo do estado-RJ. Torna-se fundamental lembrar que, simultaneamente, os municípios e o Estado precisam implementar uma política de ampliação das escolas do campo de segundo segmento do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Esta não tem sido a política em curso: somente nos últimos anos, por exemplo, 3 escolas agrícolas estaduais de Ensino Médio, foram fechadas.

Importante novamente ressaltar que a Licenciatura em Educação do Campo ora proposta neste projeto vai se direcionar: aos professores de escolas do campo das secretarias municipais/estadual de educação que exerçam a docência mas não

possuam a certificação correspondente a sua atuação; aos jovens de origem popular das diversas comunidades rurais do estado-RJ que tenham concluído o Ensino Médio; aos diversos sujeitos do campo vinculados aos movimentos sociais e sindicais; aos assentados das áreas de Reforma Agrária; aos pequenos agricultores com certificação compatível ao acesso ao Ensino Superior; aos sujeitos pertencentes às áreas de povos tradicionais do campo (indígenas e quilombolas).

Dessa forma, com a oferta desse curso, buscar-se-á formar professores a partir do desenvolvimento da produção do conhecimento crítico, científico e popular nas escolas do campo no Estado-RJ, cabendo à UFRRJ promover estudos e pesquisas transdisciplinares acerca da educação do campo enquanto modalidade de ensino e da formação inicial e continuada de professores nela implicada. A criação dessa proposta no campus Seropédica surge da necessidade de continuar trabalhando, institucionalmente, a permanência com qualidade dos estudantes de origem popular, diminuindo a retenção e a evasão. Nossa proposta terá como diferencial a experiência desses sujeitos na relação com as comunidades do campo, aprofundando ações extensionistas, de ensino e pesquisa presentes no âmbito da universidade.

2.10 – Caracterização do curso: Descrição do curso. Quantidade de vagas, turno, modalidade, carga horária e créditos.

A intenção inicial dessa Licenciatura em Educação do Campo é formar 120 jovens e adultos por ano durante os três anos de implantação da primeira turma (em dois ingressos, um por semestre, ou seja, 60 vagas a cada semestre) (360 ao todo) para atuação nas escolas do campo na área de Ciências Sociais e Humanidades. A duração do curso é de 4 anos, integralizando 3520 horas, vivenciadas através da Pedagogia da Alternância e distribuídas da seguinte forma: em geral, de 8 a 10 semanas de Tempo Escola, aproximadamente 2 meses no campus da UFRRJ/Seropédica); os meses restantes da etapa/semestre nas comunidades onde vivem os estudantes (Tempo Comunidade). O ensino dar-se-á na modalidade presencial: no Tempo Escola, o horário é na parte da tarde, de 13h às 17h, de segunda a sexta-feira; no Tempo Comunidade, os professores e monitores serão os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e pela implementação do Plano de Estudo nos territórios. O fato de estarmos tratando de ensino presencial não descarta o uso das ferramentas de comunicação à distância, tendo em vista a importância de seu uso para a circulação de materiais de estudo, o acompanhamento pedagógico e a implementação das diversas atividades. Na vivência da LEC/PRONERA/UFRRJ, atualmente, lançamos mão desses instrumentos (blogs, facebook, chats, etc), inclusive por conta do Laboratório de Mídias criado para dar conta das tarefas da comunicação e da informação. No entanto, Pedagogia da Alternância não deve ser confundida com Ensino à Distância, ainda que se possa lançar mão das ferramentas desta última (EAD) para dar conta da primeira (Alternância).

As 3520 horas do curso serão distribuídas em disciplinas de 60 horas – 4 créditos – ou de 30 horas – 2 créditos e atividades acadêmicas. Assim sendo, os estudantes farão um total de 152 créditos e 1240 horas em atividades acadêmicas, assim distribuídos:

Componentes Curriculares	Créditos	C. Horária
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	80	1200
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	72	1080
Atividades Acadêmicas (Laboratório/NEPE/Monografia)		640
Atividade Acadêmica - Estágio		400
Atividades Complementares		200
TOTAL	152	3520

2.11 – Matriz Curricular: Detalhamento da caracterização do curso no que concerne às disciplinas e ementas. Diagrama do encadeamento das disciplinas.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanidades terá uma estrutura que segue o Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ⁶, ou seja, uma organização da formação pedagógica comum a todos os cursos de Licenciatura da UFRRJ.

Assim, os estudantes cursarão durante as **8 etapas, 540 horas de disciplinas pedagógicas**, divididas entre os **Fundamentos da Educação** (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação Básica, Psicologia da Educação e Didática Geral) e as **disciplinas específicas** (Currículo e Gestão da Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo, História aplicada à Educação Básica do campo I e II e Sociologia aplicada à Educação Básica do campo). Além das disciplinas, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica instituiu a categoria de **Atividades Acadêmicas (**)** que buscam trabalhar com a prática como princípio formativo pedagógico⁷. São elas, Seminário Educação e Sociedade (objetiva introduzir a discussão da Licenciatura para os novos alunos), Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão – NEPE⁸, os Estágios Supervisionados e a construção das Monografias. No caso do Seminário Educação e Sociedade e dos NEPEs, focalizaremos um trabalho pedagógico relacionado à Pedagogia da Alternância e à constituição de um Trabalho Integrado que materializará o princípio interdisciplinar do curso. Para o curso de Licenciatura em Educação do Campo instituiremos, ainda,

⁶ Desde 2008, a UFRRJ instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Deliberação 138/2008 em anexo), objetivando, dentre outras metas, a reorientação curricular dos cursos de Licenciatura da Universidade, criando um eixo comum de Formação Pedagógica em todas as Licenciaturas.

⁷ A Resolução 01/2002/ CNE/CP em seu artigo 12, § 2º diz que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.”

⁸ Os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão constituem atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica enfatizando os processos/práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Deliberação 138/2008, artigo 5º).

os Laboratórios que objetivarão articular processos de ensino, pesquisa e extensão relacionados aos eixos de formação.

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
EIXO CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Ciências Sociais: origens e atualidades 30h (Concurso Vaga 1) DCAMP D	Teoria Sociológica 30h (Concurso Vaga 1) DCAMP PD	Ideologia do Moderno no Campo 60h (IH504/DAS)	Pensamento Social e Cultura Política na América Latina 30h (Concurso 2) DCAMP D	Pensamento Social e Cultura Política em África 30h DCAMP PD	Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil I 30h DCAMP PD		
	Teoria Antropológica 30h (Concurso 1) DCAMP PD	Pensamento Social e Cultura Política no Brasil 30h (Concurso 2) DCAMPD	Política e economia, recursos naturais e conflitos agroambientais. 60h (IH507/DDA)	Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I 30h (Concurso 2) DCAMPD	Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II 30h (Concurso 2) DCAMPD		
	Teoria Política 30h (Concurso Vaga 1) DCAMP PD			Política e Relações de Poder no Campo 60h (IH510/DDAS)			

<p>Narrativas historiográficas I 60h (Concurso 1) DCAMPD</p>	<p>Narrativas Historiográficas II 60h (Concurso 1) DCAMPD</p>	<p>História da Agricultura Mundial 60h (Concurso 2) DCAMPD</p>	<p>Modernidade : Cultura e Política 60h (Concurso 4) DCAMPD</p>	<p>Formas de Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil Contemporâneo 30h DCAMPD</p>	<p>Colonialismo e Imperialismo o. 60h DCAMPD</p>	<p>Relações Espaço-Temporais do Capitalismo no Rio de Janeiro 60h (Concurso 4) DCAMPD</p>	
---	--	---	--	--	--	--	--

Epistemologia das Lutas Sociais 30h DCAMPD	História Agrária 60h (Concursos o 3) DCAMPD	Agricultura no Brasil Colônia 60h (Concursos o 2) DCAMPD	Economia Política e Literatura no Brasil Império 60h (Concursos o 3) DCAMPD				
T = 120h	T = 210h	T = 210h	T = 210h	T = 150h	T = 120h	T = 60h	

EIXO PEDAGÓGICO, AGROECOLOGIA E DIVERSIDADE

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Filosofia da Educação 60h DTPE	Sociologia da Educação 60h DT PE	Psicologia da Educação 60h DPSI	POE 60h DT PE	Didática Geral 60h DT PE	Trabalho e Educação no Ensino Agrícola (ex-IE305) 30h DCAMPD	Educação das Relações Etnicorraciais 30h DT PE	Libras 30h CH SL
Agroecologia Básica I 60h DCAMPD	Agroecologia Básica II 60h DCAMPD	Agroecologia, Soberania Alimentar e questões ambientais 60h DCAMPD	Educação Especial 60h DCAMPD	Teatro e Formação de Educadores 60h DCAMPD	História da Educação Popular e EJA 60h DCAMPD		

Pedagogia da Alternativa na Educação do Campo 30 h DCAM PD	Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais 30 h (Concurso 2 CS) DCAMP D	Educação do Campo e Movimentos Sociais 60h DCAM PD		Direitos Humanos e Educação 30 h DCAM PD	Agroecossistemas 60h DCAM PD	Agroecologia aplicada à Educação Básica e Profissional e Tecnológico do Campo 60 h DCAM PD	Sociologia aplicada à Educação Básica do Campo 60 h DCAM PD
				História aplicada à Educação	História aplicada à Educação		

				Básica do Campo I 60 h DCA MP	Básica do Campo II 60 h DCAM PD		
Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h	Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambientais 25 h
Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h	Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens AAC 25 h
NEPE I Trabalho Integrado 20h	NEPE II Trabalho Integrado 20h	NEPE III Trabalho Integrado 20h	NEPE IV Trabalho Integrado 20h	NEPE V Trabalho Integrado 20h Estágio I 100h	NEPE VI Trabalho Integrado 20h Estágio II - 100h	Estágio III 100h	Estágio IV 100h
						Monografia I 60h	Monografia II 60h
T = 220h	T = 220h	T = 250h	T = 190h	T = 380h	T = 380h	T = 300h	T = 300h

EMENTAS DAS DISCIPLINAS POR EIXO DE FORMAÇÃO⁹

EMENTAS DAS DISCIPLINAS

EIXO CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS I

Natureza do conhecimento histórico e o conceito de narrativa. Principais formas de narrativa historiográfica no século XIX e XX. Da história narrativa à história-

⁹As disciplinas pedagógicas a serem oferecidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, existentes nas matrizes curriculares apresentadas, são oferecidas para outros cursos de Licenciatura da UFRRJ.

problema. A tendência dos Annales e o marxismo. O debate sobre a cientificidade da História. "Nova história", "história cultural" e "micro-história". A influência do pós-modernismo. A história do tempo presente. Causalidade, evidência empírica e generalização teórica: debates recentes. Reflexão sobre o ofício do historiador na sociedade contemporânea.

NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS II

Narrativas historiográficas no Brasil do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Formação social brasileira e escrita da história a partir de questões econômicas, políticas e culturais. História, Literatura e Cinema na constituição de uma narrativa historiográfica no final do século XX e início do XXI.

MODERNIDADE: CULTURA E POLÍTICA

A modernidade como produção da cultura do capitalismo. Implicações políticas da forma-mercadoria como modo de organização da vida social. Transição do feudalismo para o capitalismo. A expansão marítima. O Renascimento. Reforma e contra-reforma. A revolução científica. A formação das monarquias absolutistas. O Iluminismo. A crise da sociedade do antigo regime.

FORMAS DE DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O papel do Estado no desenvolvimento do capitalismo no Brasil: Vargas e JK. Ditadura Militar, o nacional-desenvolvimentismo e sua crise. Movimentos sociais e política econômica da Nova República. Crise da dívida externa e políticas de liberalização econômica. A era da indeterminação das representações das classes sociais e a dialética do anti-valor na economia brasileira no contexto da crise do capitalismo tardio.

COLONIALISMO E IMPERIALISMO

O "sentido da colonização". Colonização e acumulação primitiva. Colonização e mercantilismo. A geografia do domínio colonial. A especificidade do imperialismo. Imperialismo e exportação de capitais. Imperialismo e guerra. Imperialismo e ideologia. Imperialismo e problemas ecológicos: holocaustos coloniais.

ECONOMIA POLÍTICA E LITERATURA BRASILEIRA NO BRASIL IMPÉRIO

A formação do Estado brasileiro e o papel da economia política burguesa. O processo de independência. Primeiro Reinado. Regência. Segundo Reinado. Centralização e descentralização do poder político. Escravidão e transição para o trabalho livre. Obras literárias e os sujeitos das transformações econômicas e sociais da virada do século XIX para o século XX. A transição para a República.

RELAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS DO CAPITALISMO NO RIO DE JANEIRO

Dialética do desenvolvimento capitalista no Estado do Rio de Janeiro, problemas econômicos e políticos. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Primeira República: oligarquias, descentralização e o poder dos estados. Economia cafeeira e industrialização. Movimentos sociais, culturais e políticos. As forças armadas e o tenentismo. A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. O Estado Novo. A democratização e os partidos políticos pós-1945. O segundo governo Vargas. Lutas sociais agrárias na segunda metade do século XX no Estado do Rio de Janeiro. Movimentos sociais do campo no Estado do Rio de Janeiro: desafios e

perspectivas.

HISTÓRIA AGRÁRIA

Estudo do mundo rural a partir de questões como estrutura agrária, relações de trabalho, desnaturalização da propriedade privada da terra e conflitos fundiários. Definição do campo de pesquisa de História Agrária e de questões teóricas e metodológicas relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas na área.

HISTÓRIA DA AGRICULTURA MUNDIAL

A agricultura como produção material da vida e suas implicações na formação do mundo ocidental e oriental. As raízes do Ocidente. Aspectos da cultura antiga. A Grécia clássica. A Roma antiga. Apogeu e decadência do império romano. O nascimento da ciência, da filosofia e da arte ocidentais. Ocidente e Oriente (Roma e Bizâncio). Os árabes. O nascimento do Islã. Formação do feudalismo no Ocidente. A Igreja na Alta Idade Média. Religião, ciência, arte e política no feudalismo. A crise da sociedade feudal.

AGRICULTURA NO BRASIL COLÔNIA

O Estado colonial português no Brasil. A sociedade escravocrata e a economia agro-exportadora. A União Ibérica e a expansão das fronteiras do Brasil colonial. As invasões estrangeiras e seu legado. A política mercantilista, a pressão colonizadora e seus efeitos na vida colonial. O papel da Igreja Católica. Grupos sociais e movimentos políticos na colônia. A crise do sistema colonial.

EPISTEMOLOGIA DAS LUTAS SOCIAIS

Debate epistemológico sobre o potencial político-pedagógico presente na memória das lutas sociais que tem como protagonista as classes populares. As lutas sociais carregam em si uma forma própria de observar, conhecer e criticar a realidade, que diferentemente das correntes de pensamento hegemônicas convencionais, congrega em suas análises razão e experiência empírica, sensibilidade, objetividade e posicionamento político-ideológico.

PENSAMENTO SOCIAL E CULTURA POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA

Os principais aspectos do pensamento político e social na Ibero-América durante o século XIX. O pensamento político e social desenvolvido na Ibero-América: do início do século XX até a década de 1940. O desenvolvimento do pensamento marxista na Ibero-América durante o século XX. A teoria da Dependência e seu impacto sobre o pensamento político e social na América. Principais aspectos do pensamento político e social na Ibero-América Contemporânea.

PENSAMENTO SOCIAL E CULTURA POLÍTICA NO BRASIL

O curso propõe uma discussão a partir de autores e obras fundacionais à conformação do pensamento social e político no Brasil. Objetiva-se uma articulação entre história intelectual e história da cultura no sentido de abrir uma reflexão sobre as perspectivas clássicas de interpretação do Brasil.

CIÊNCIAS SOCIAIS: ORIGENS E ATUALIDADES.

A Produção social de conhecimento: saber, instituições, poder e ciência. Principais problemas nas ciências sociais: história, objetividade, relatividade e determinismo. Ideologia e ciência. Perspectivas em ciências sociais e a reprodução social.

TEORIA ANTROPOLÓGICA

A Antropologia Social e cultural como diálogo entre as sociedades. Antropologia do século XIX aos anos de 1950. Abordagens, desdobramentos e a consolidação de temas na antropologia a partir da década de 60 do século XX. As discussões atuais em torno da disciplina antropologia. Teorias da Prática e Teorias Interpretativistas. Pós-Modernismo. Problemas Epistemológicos atuais. Teorias Contemporâneas da Cultura. O pós-colonialismo. Questões teóricas e temas atuais na Antropologia Brasileira e sua relação com a Antropologia Latino-americana.

TEORIA SOCIOLÓGICA

Capitalismo como objeto fundador da sociologia. A Sociologia de Marx, Weber e Durkheim. A Reprodução das Relações Sociais: Cultura, ideologia e instituições, Socialização e controle Social. Mudança Social e desenvolvimento : Transformação Social, Classes Sociais, Urbanização, Industrialização, Forças e Movimentos Sociais. Desafios do pensamento sociológico contemporâneo. As principais correntes teóricas. Interfaces da sociologia com outros campos de conhecimento e as transformações mundiais; Modernidade versus Pós-modernidade; integração, conflitos e contradições; homogeneidade e heterogeneidade; demandas de igualdade e diferença e suas contradições. Sociedade-indivíduo.

TEORIA POLÍTICA

Bases e fundamentos do pensamento político moderno. Maquiavel e a autonomia da esfera política. O contratualismo moderno em contraponto ao enfoque histórico. O construtivismo e a gênese da ordem. Hobbes e o Estado Absoluto; Locke e o Estado Liberal; Rosseau e o Estado Democrático.

Teorias Políticas: Comunismo, Socialismo, Anarquismo, Liberalismo e Nacionalismo. Estado e Burocracia. Fornecer o conhecimento acerca da realidade política do mundo contemporâneo, notadamente o séc. XX, com suas raízes e contradições. Conhecer o desenvolvimento recente do pensamento político no mundo.

PENSAMENTO SOCIAL E CULTURA POLÍTICA EM ÀFRICA

África Antiga, cosmologias e relações internacionais; colonialismo europeu; descolonização; pan-africanismo e pan-arabismo; culturas africanas; movimentos sociais e políticos africanos na contemporaneidade.

AFRODESCENDÊNCIA E MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Diáspora africana nas Américas e no Brasil. Reterritorialização das culturas e cosmologias africanas no Brasil. Movimentos, resistências e construção de identidades no Brasil Colônia e Império. Século XX: imprensa negra, FNB, o TEN. Anos de 1970: ressurgimento dos movimentos negros. Dos anos de 1980 ao século XXI: do centenário da abolição às políticas de ações afirmativas.

SOCIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Educação do Campo, sociologia e juventude. Sociologia e suas perspectivas na educação escolar. Didática do ensino de sociologia aplicada a realidade do campo. Educação e conscientização a partir da pesquisa sociológica escolar.

POVOS INDÍGENAS E MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL I

Povos indígenas e o encontro com os europeus. Histórias indígenas e do indigenismo: século XVI ao XIX. Conflitos e negociações, extermínio e colonização cultural. Povos indígenas e a construção colonialista do conceito de nação brasileira.

POVOS INDÍGENAS E MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL II

Século XX: protagonismos e resistências indígenas no desenvolvimento capitalista no Brasil. Culturas e invisibilidades: do “dia do índio” ao protagonismo dos “500 anos de resistência indígena”. Século XXI: políticas públicas e articulações dos povos indígenas no Brasil.

POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER NO CAMPO – DDAS/ICHS

Dimensões conceituais e políticas da questão agrária no Brasil. Conflitos no campo no século XIX e início do século XX: as greves dos “colonos” do café, a rebeldia dos “homens livres e pobres” e movimentos messiânicos. Cooperativismo e sindicalismo no início do século XX. A organização dos trabalhadores do campo nos anos de 1950 e 1960: associações de lavradores, ligas camponesas, sindicatos. Organização patronal: associações rurais. O Estado e o reconhecimento das associações dos trabalhadores e proprietários fundiários. O sindicalismo rural nos anos de 1970: base social e demandas. A organização dos trabalhadores na redemocratização: sindicalismo, Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, de Seringueiros. A presença das mulheres trabalhadoras na política. Perfil das organizações patronais: associações por produto, cooperativas e sindicatos. O debate em torno da Reforma Agrária na Nova República e o surgimento da UDR. Políticas Públicas para o campo e novos espaços de ação: o papel da política local. Perspectivas e Impasses das organizações de trabalhadores nos anos de 1990.

POLÍTICA E ECONOMIA DOS RECURSOS NATURAIS E CONFLITOS AGROAMBIENTAIS – DDAS/ICHS

Os dilemas ambientais presentes nos grandes sistemas agroindustriais contemporâneos. As consequências sócio ecológicas dos processos de modernização agrícola no Brasil e na América Latina. Globalização dos mercados e efeitos sobre competitividades dos países em desenvolvimento. Preservação e uso sustentável da biodiversidade, o papel das ONGs e das comunidades.

IDEOLOGIA DO MODERNO NO CAMPO – DDAS/ICHS

A modernização no Brasil: 1930. A lógica da ‘racionalização’ da produção camponesa, a Extensão Rural e outros ‘processos modernizantes’. As raízes sociais da mudança da mentalidade do pequeno produtor rural. O conteúdo ideológico das categorias que informam a ação modernizadora: moderno x tradicional, urbano x rural, avançado x atrasado.

EIXO PEDAGÓGICO, AGOECOLOGIA E DIVERSIDADE

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ENSINO AGRÍCOLA (ATUAL ESTRUTURAE FUNCIONAMENTO DO ENSINO AGRÍCOLA IE 305)

Ensino Agrícola no Brasil: políticas, diretrizes; Educação e Trabalho: ensino ou produção? O trabalho como princípio educativo; Ensino Agrícola: concepção, estrutura e superestrutura na educação profissional e tecnológica; A relação profissional-sustentabilidade; Globalização/Ensino Médio e Educação Profissional na

educação do campo. A formação de professores para o ensino agrícola; O papel da licenciatura em Ciências Agrícolas e da Licenciatura em Educação do Campo;

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fundamentos históricos, filosóficos, políticos, sociológicos e antropológicos da inclusão em educação. Tramas histórico-políticas da educação especial à educação inclusiva no Brasil. Aspectos pedagógicos e educacionais da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Brasil: com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física e múltiplas), com Condutas Típicas (CTs) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação. Abordagens de inclusão de demais estudantes não contemplados como público-alvo da educação especial no Brasil.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais sobre direitos humanos e cidadania. Políticas internacionais de proteção dos direitos e processos de democratização. Políticas públicas educacionais no Brasil e os direitos humanos. Formação dos profissionais da educação na/para a democratização/ humanização da escola contemporânea. Diferenças e preconceitos na escola.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

História da Pedagogia da Alternância: França, Brasil. Alternância como sistema educativo. Alternância como projeto de formação integral, auto-formação e desenvolvimento do meio; Apropriações da Alternância pelos movimentos sociais no Brasil Contemporâneo. Pedagogia da Alternância e Educação Popular.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

História da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. A Educação Popular no Brasil. Os movimentos de alfabetização de adultos. Classes populares e educação. Os “movimentos” da educação popular. Os pressupostos epistemológicos da Educação Popular. Movimentos sociais e Educação Popular. A Educação Popular na Escola Pública. Aspectos teórico-metodológicos da Educação Popular. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A Formação docente e as diretrizes curriculares nacionais. Cursos e exames. A EJA nos Movimentos Sociais. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. A EJA na vida de educadores/as e educandos/as.

PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS

Povos tradicionais: espaços, tempos e cultura. Pressupostos teórico-metodológicos da educação dos povos tradicionais.

TEATRO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

História do Teatro e das artes cênicas. Estudos da teoria do teatro. O teatro épico no Brasil. Técnicas das artes cênicas para a formação de educadores. Experimentações cênicas.

HISTÓRIA APLICADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO I

Práticas/processos de ensino-aprendizagem na disciplina de História no Ensino Fundamental das escolas do campo. Diversidade na Educação dos Povos do

Campo, incluindo planejamento, didática, currículo e avaliação em bases participativas direcionadas à prática pedagógica.

HISTÓRIA APLICADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO II

Práticas/processos de ensino-aprendizagem na disciplina de História no Ensino Médio e na Educação Profissional das escolas do campo. Diversidade na Educação dos Povos do Campo, incluindo planejamento, didática, currículo e avaliação em bases participativas direcionadas à prática pedagógica.

SOCIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Práticas/processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia no Ensino Médio e na Educação Profissional das escolas do campo. Diversidade na Educação dos Povos do Campo, incluindo planejamento, didática, currículo e avaliação em bases participativas direcionadas à prática pedagógica.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Conceitos de Movimentos Sociais. História dos movimentos sociais no Brasil. Os Novos Movimentos Sociais e suas implicações teóricas. Concepção de desenvolvimento, sociedade e movimentos sociais. A luta dos movimentos sociais pela educação no Brasil. Sociedade, educação e redes sociais. Movimentos sociais e emancipação social. Educação formal e não formal: aspectos teóricos e metodológicos. Movimentos sociais e seus referenciais teóricos. Movimentos sociais e atores políticos no Brasil. Diferentes articulações entre educação escolar, popular e movimentos sociais. As relações entre movimentos sociais e a educação pública no Brasil. As demandas dos movimentos sociais representados na história da educação. Os diversos momentos e fases de fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil.

AGROECOLOGIA, SOBERANIA ALIMENTAR E QUESTÕES AMBIENTAIS

Agricultura familiar. Diferenças entre desenvolvimento rural, agrário e agrícola. Problematização sobre a realidade do desenvolvimento rural e da agricultura e políticas públicas. Agroecologia Nova Ciência e Novos Valores; Introdução à agroecologia e à transição agroecológica: Gênese e emergência da ciência Agroecológica; O conceito de transição agroecológica e seus níveis; Segurança alimentar e pobreza rural. A insegurança alimentar e nutricional (IAN) no contexto mundial e no Brasil. Processos históricos e decisivos da situação de IAN: produção, distribuição, comercialização, abastecimento e acesso de alimentos. Conceitos e pressupostos relativos à discussão contemporânea sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Direitos Humanos à Alimentação Adequada (DHAA). Determinantes sócio-econômicos, ambientais e culturais da situação de IAN. Estratégias internacionais e nacionais para promoção da SAN. Participação social e SAN. Lei Orgânica de SAN e a construção do Sistema Nacional de SAN(SISAN).

AGROECOSSISTEMAS

Noção de Sistemas, Transformação e Energia; Eficiência do processo de conversão de recursos naturais em produção de alimentos. Estruturas dos agroecossistemas: o solo, o clima, a população de plantas, a população de animais. Fundamentos de ecologia aplicados aos agroecossistemas: conceitos básicos, fatores ecológicos, relações bióticas, energia em sistemas ecológicos, fatores abióticos, evolução de ecossistemas. Conceito de sistema, ecossistema e agroecossistema. Dinâmica dos

ecossistemas e agroecossistemas, diversidade e estabilidade dos agroecossistemas. Diferentes agroecossistemas; Modelos de Agro-ecossistemas (Convencional x Agroecológico). Base ecológica do manejo de pragas e doenças. Ecologia do manejo de ervas daninhas. A ciclagem de nutrientes no agroecossistema através de adubação verde e da compostagem. Manejo sustentável do solo: cultivo em faixas, cordões de contorno, cultivo mínimo, plantio direto, "mulching". Modelos alternativos de agricultura: orgânica, permacultura, biodinâmica, natural.

AGROECOLOGIA BÁSICA I

Agroecologia como prática social e científica ambientalmente sustentável. Agroecologia, Educação e Ciência na perspectiva de um conjunto de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas diversas associadas às condições ecológicas, geopolíticas, econômicas e culturais. Agroecologia e Educação Popular: diálogos entre saberes e práticas no ambiente urbano e rural. Troca de experiências entre movimentos sociais, universidade e escolas.

AGROECOLOGIA BÁSICA II

Agricultura, Sociedade e Natureza. História e Desenvolvimento da Agricultura. Problemática agrária brasileira. Relações entre Campo, Campesinato e Modo de Produção da Agricultura Familiar. Geração de conhecimentos e tecnologias para a Agroecologia na transição agroecológica e na tensão dos movimentos sociais. Estado e as políticas públicas voltadas a Agricultura Familiar. A multifuncionalidade da Agricultura Familiar. Natureza e Sociedade: relações campo-cidade.

AGROECOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CAMPO

Princípios da educação em bases agroecológicas e a educação do campo: Pluralidade e Diversidade: processos identitários delineadores da educação do campo. Práticas educativas planejadas pela metodologia participativa considerando a Educação e Diversidade do Campo; Agroecologia e as relações educativas com as escolas do Campo. Cotidiano escolar e construção de subjetividades. Processos formativos na educação do campo: experiências entre o instituído e instituinte. Planejamento do Ensino e práticas avaliativas. Planejamento, projeto político-pedagógico nas escolas do campo em bases da agroecologia e segurança alimentar; Procedimentos de ensino na agropecuária, alimentos, saúde e meio ambiente.

DISCIPLINAS OPTATIVAS- OFERTA EXTERNA:

ARTE, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

O problema da linguagem e do ser social. A beleza e a perfeição no contexto histórico contemporâneo: regressão social e vida danificada. A arte-educação como produção teórica e prática pedagógica na formação do sensível.

ARTE, CULTURAE MOVIMENTOS SOCIAIS

Estudo dos movimentos culturais como vanguardas políticas nos períodos revolucionários e de contra-revolução. Das revoltas de 1848 até as revoluções derrotadas da década de 1920, impasses entre cultura, democracia e política. Da

vanguarda cultural russa às escolas libertárias na Espanha. As experiências latinoamericanas: o caso mexicano.

CLASSES POPULARES E CINEMA BRASILEIRO

O cinema como fonte histórica e como recurso pedagógico. Historiografia, linguagem cinematográfica e o fenômeno histórico da formação das classes populares nas grandes cidades brasileiras da segunda metade do século XX até o início do século XXI.

HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Debate sobre o papel dos povos indígenas na história, cultura, educação e formação do Brasil. Desconstrução da imagem do índio genérico e compreensão das diferentes formas de organização social: aldeias, tipos de habitações, estrutura de parentesco, religião, poder político e cosmologias. Debate sobre territórios, desterritorializações, identidades, diferenças e migrações indígenas. Movimentos sociais e lutas pela educação escolar indígena diferenciada a partir de 1980. Trajetória dos documentos legais da educação escolar indígena diferenciada.

PRECONCEITO, INDIVÍDUO E CULTURA

O conceito do preconceito. Indivíduos com predisposição ao preconceito. A cultura e o preconceito. Ações contra o preconceito. Inclusão e democratização da escola: superação dos aspectos que permitem a segregação na escola pública.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais sobre inclusão em educação. A educação contemporânea e a demanda por democratização da escola pública. Abordagens de inclusão de grupos historicamente excluídos/minoritários. Diversidade na escola: social, étnico-racial, religiosa, gênero, cultural, pessoas com necessidades especiais, entre outros.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Diversidade sexual e Políticas de inclusão escolar. Corpo e educação: abordagem de gênero. Reflexões sobre padrões definidores de normalidade. Preconceito, indivíduo e cultura. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer. Heteronormatividade e homofobia na escola. Educação/Orientação sexual na escola.

PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Abordagens de inclusão para estudantes com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física e múltiplas). Abordagens de inclusão para estudantes com Condutas Típicas (CTs) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Abordagens de inclusão para estudantes com altas habilidades/Superdotação.

DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO

Diversidade religiosa e pluralidade cultural na educação. Diálogos religioso-interculturais na/da/para escola. Interdisciplinaridade entre a diversidade religiosa e a educação. Caracterização das diferenças entre a diversidade religiosa em educação e o ensino religioso/de religião na escola. Laicidade da escola e o lugar da religiosidade na/em educação. Diversidade humana, cultural e religiosa na escola brasileira. Fronteiras entre a diversidade religiosa e a diversidade étnico-racial na escola contemporânea.

LABORATÓRIOS EM MÍDIAS, LINGUAGENS E ARTES – 25 HORAS – 8 LABORATÓRIOS.

Ênfase em atividades teórico-práticas no âmbito das mídias, das diversas linguagens e das Artes.

LABORATÓRIOS EM AGROECOLOGIA E SEGURANÇA ALIMENTAR – 25 HORAS – 8 LABORATÓRIOS.

Ênfase em atividades teórico-práticas de campo e de laboratório em Agroecologia, Segurança Alimentar e Questões Ambientais.

DISCIPLINAS QUE MIGRARÃO DTPE PARA DCAMPD:

INTRODUÇÃO AS CIÊNCIAS AGRÍCOLAS (IE 343)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (IE 354) Educação e diversidade. A inserção social da PNEE (Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais: visuais, auditivas, mentais, físicas, múltiplas). Perspectivas históricas e conceituais. A Declaração de Salamanca e a educação para todos. A questão da inclusão. Educação e diversidade. A pesquisa e as análises teórico-metodológicas sobre o PNNE.

TRABALHO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (IE 372)

Educação, escola e diversidade. As necessidades educacionais específicas/de aprendizagem e o trabalho didático e pedagógico. Práticas educacionais inclusivas: epistemologias e metodologias. Atendimento educacional especializado: estudantes com problemas afetivos, de autoconceito, transtornos de personalidade, problemas de conduta, em condições de risco e/ou vitimadas e com dificuldades de aprendizagem.

TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO POPULAR (IE 360)

Pressupostos teórico-metodológicos da educação popular. Origens sócio-históricas da educação popular e seu desenvolvimento no Brasil. Educação popular e sua relação com a educação formal e não formal na sociedade brasileira.

2.12 – Infraestrutura do curso: Descrição da quantidade de pessoal (docente e técnico administrativo, considerando a organização curricular por área do conhecimento) necessária para atender o projeto do curso. Descrição dos laboratórios e espaços físicos necessários para atender o projeto.

Realizamos um levantamento do conjunto de professores disponíveis na UFRRJ, de diferentes Departamentos e Institutos. Cabe ressaltar que, além dos Departamentos já existentes na UFRRJ, estamos criando o **Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade** que buscará: abarcar a Licenciatura em Educação do Campo e demais iniciativas neste âmbito (Pós- Graduação e extensão, dentre outros); constituir-se num lugar de permanente diálogo com as demandas dos movimentos sociais organizados; responder aos temas emergentes no âmbito da diversidade na formação de professores que se traduzem, na Escola Básica, no trabalho com os Temas Transversais. O

Departamento irá oferecer disciplinas e demais atividades para a LEC e para os demais cursos da UFRRJ. Dessa forma:

PROFESSOR	DEPARTAMENTO DE ORIGEM	CARGA HORÁRIA NO DECAMP D	DISCIPLINAS
Allan Rocha Damasceno	DTPE	120 H	Educação Especial 60h; Fundamentos teórico- metodológicos da Educação Especial 45h; Direitos Humanos e Educação 30h;
Lia Maria Teixeira de Oliveira	DTPE	120 H	Pedagogia da Alternância 30h; Agroecologia aplicada à Educação Profissional e Tecnológica do Campo 60h; Pensamento Social e Cultura Política no Brasil 30h;
Luiz Fernandes Oliveira	DTPE	120 H	Pensamento Social e Cultura Política em África 30h; Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil 30h; Sociologia aplicada à Educação do Campo 60h;
Marília Lopes de Campos	DES	120 H	História aplicada à Educação Básica do Campo II 60h; História da Educação Popular e EJA 60h;
Ramofly Bicalho dos Santos	DTPE	120 H	Educação do Campo e Movimentos Sociais 60h; História aplicada à Educação Básica do Campo I 60h;

Roberta Maria Lobo	DES	120 H	Epistemologia das Lutas Sociais 30h; Formas de Desenvolvimento do capitalismo no Brasil 30h; Colonialismo e Imperialismo 60h;
Tarci Gomes Parajara	DTPE	120 H	Agroecologia aplicada à Educação Profissional e Tecnológica do Campo 60h; Trabalho e Educação no Ensino

			Agrícola 30h; NEPE-LICA 20h;
CONCURSO 1	DECAMP D	120 H	Narrativas Historiográficas I 60h; Narrativas Historiográficas II 60h;
CONCURSO 2	DECAMP D	120 H	Ciências Sociais: Origens e atualidades. 30h; Teoria Sociológica 30h; Teoria Antropológica 30h; Teoria Política 30h;
CONCURSO 3	DECAMP D	120 H	Agroecologia Básica I 60h; Agroecologia Básica II
CONCURSO 4	DECAMP D	120 H	História da Agricultura Mundial 60h; Agricultura no Brasil Colônia 60h;
CONCURSO 5	DECAMP D	120 H	História Agrária 60h; Economia Política e Literatura no Brasil Império 60h;
CONCURSO 6	DECAMP D	120 H	Povos Indígenas e Movimento Indígena no Brasil I 30h; Povos Indígenas e Movimento Indígena no Brasil II 30h; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais 30h;
CONCURSO 7	DECAMP D	120 H	Agroecossistemas 60h; Agroecologia, Soberania Alimentar e questões ambientais 60h;
CONCURSO 8	DECAMP D	120 H	Teatro e Formação de Educadores 60h; Coordenação do Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens 60h;
CONCURSO 9	DECAMP D	120 H	Modernidade: Cultura e Política 60h; Relações espaço- temporais do capitalismo no Estado do Rio de Janeiro 60h;

Cabe observar que o memorando enviado ao DTPE pela Reitoria (em anexo)

consta o encaminhamento das vagas destinadas aos concursos para professor efetivo do DTPE e do DES, tendo em vista a sua transferência para o DCAMPD. Importante ainda mencionar a relação do DCAMPD com os demais Departamentos e Institutos da UFRRJ, bem como outras instituições, para implementação da LEC:

Instituto de Agronomia, Instituto de Biologia, Instituto de Ciências Humanas, Sociais e Letras, Instituto de Tecnologia, Instituto Multidisciplinar, Campus da UFRRJ em Campos dos Goytacazes, Jardim Botânico – UFRRJ, CAIC Paulo Dacorso Filho, CTUR, EMBRAPA, CPDA – DDAS.

Descrição dos processos e critérios de seleção de recursos humanos que irão trabalhar no curso:

Realizaremos, internamente, um processo de seleção entre os próprios estudantes da UFRRJ para assumir as monitorias previstas, responsáveis pelas atividades de acompanhamento das produções individuais e coletivas dos estudantes, bem como da realização do registro/memória do próprio percurso do curso ao longo do seu acontecer, relacionada com a pesquisa e com a confecção de relatórios. A seleção será realizada através de entrevistas e a atuação dos monitores será avaliada pela Coordenação ao longo da sua atuação.

Descrição da Equipe Pedagógica.

- . 1 Coordenador Geral: Possui a função de gerir participativamente os processos de todo o Curso em suas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e política.
- . 1 Coordenador Pedagógico por turma: Possui a função de coordenar pedagogicamente o processo do curso nas 6 etapas do Tempo Escola e Tempo Comunidade.
- . 15 Professores Servidores: Possuem a função de socializar os conteúdos das áreas de conhecimento, orientando as atividades de Estudo Individual, Seminários de Integração, Trabalho Integrado, Linhas de Pesquisa, Estágio Supervisionado e Monografia tanto em Tempo Escola como em Tempo Comunidade.
- . 1 Secretaria administrativa: Possui a função de organizar e colocar em funcionamento a Secretaria Geral do Curso e seu fluxo administrativo (Atas, documentos oficiais, memorandos, matrícula, contatos, etc).
- 1 Técnico Administrativo: apoio às atividades de Secretaria.
- . 1 Técnico Financeiro: Possui a função de acompanhar a execução do Plano de Trabalho no que se refere às planilhas financeiras.
- . Monitores: Possuem a função de acompanhar e sistematizar as atividades dos educandos desenvolvidas nos Laboratórios (Tempo Escola e Tempo Comunidade). A Seleção dos Monitores será feita através de Edital Público, tendo como alvo os alunos dos Cursos de Licenciatura da UFRRJ.
- . Alunos do Programa de Pós-Graduação Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDUC e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola /PPGEA: Colaborar nos processos de sistematização e registro do Tempo Escola e do Tempo Comunidade; Realizar Estágio de Docência. Estes alunos trabalharão como Voluntários.

2.13 – Metas a serem alcançadas ao longo de três anos de implementação das 6 turmas da LEC na UFRRJ

MOMENTO 1 – processo preparatório para instalação da 1ª turma - Janeiro a Abril de 2014 ¹⁰

- Aprovar o projeto (PPP) da LEC no CEPE - março/2014
- Instalar a Secretaria Geral do Curso
- Composição do Colegiado de Curso
- Preparar e implementar o acesso especial da 1ª turma LEC, incluindo o Edital e os instrumentos da seleção (60 vagas)
- Organizar e implementar os concursos (professores e técnicos administrativos)
- . Planejar e executar os Recursos Financeiros necessários
- . Construir coletivamente o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da 1ª turma LEC
- . Montar a Infra-Estrutura (Alojamento, Alimentação).
- . Produzir e socializar os Recursos Pedagógicos da Etapa 1 da 1ª turma LEC

MOMENTO 2 - Março de 2014 a Julho de 2014 – ETAPA 1 DA 1ª turma LEC e acesso especial da 2ª turma LEC

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1 da 1ª turma LEC: TE 1** Março a Maio de 2014 / **TC 1** Junho e julho de 2014.
- . Realizar o **Acesso Especial 2ª turma** da LEC UFRRJ – Julho de 2014
- . Construir coletivamente o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da **2ª turma LEC**
- Selecionar os Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – Turma 1
- Dar continuidade à implementação dos concursos (professores e técnicos administrativos)
- . Realizar reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)

MOMENTO 3 - Agosto a Dezembro de 2014 - ETAPA 2 DA 1ª turma LEC; ETAPA 1 DA 2ª turma LEC e acesso especial da 3ª turma LEC

- Implantação do Departamento Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade – Dezembro/2014.

¹⁰ A opção por iniciar o semestre da turma 1 da LEC em maio se deu em função de duas razões: a) da necessidade de se ter alguns meses para organizar o processo para o início das aulas; b) pelo fato de maio ser o mês em que o primeiro semestre vai se iniciar na UFRRJ, em função da readequação do calendário por conta da greve nas Universidades Federais.

- Apresentar as Atividades do TC 1 da **1ª turma LEC** e realizar Avaliação da Etapa 1;
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 2** da **1ª turma LEC: TE 2** Agosto a Outubro de 2014 / **TC 2** Novembro a Dezembro de 2014
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1** da **2ª turma LEC: TE 1** Agosto a Outubro de 2014 / **TC 1** Novembro a Dezembro de 2014.
- . Realizar o **Acesso Especial 3ª turma** da LEC UFRRJ – Dezembro de 2014
- . Construir coletivamente o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da **3ª turma LEC**
- Realizar a seleção dos Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – **2ª turma**
- Dar continuidade à implementação dos concursos (professores e técnicos administrativos)
- . Realizar reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)
- . Redigir o Relatório Parcial (1 ano de atividades)

MOMENTO 4 – Fevereiro a Julho de 2015 - ETAPA 3 DA 1ª turma LEC; ETAPA 2 DA 2ª turma LEC; ETAPA 1 DA 3ª turma LEC; e acesso especial da 4ª turma LEC

- Apresentar as Atividades do TC 2 da **1ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 2;
- Apresentar as Atividades do TC 1 da **2ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 1;
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 3** da **1ª turma LEC: TE 3** Fevereiro a Abril de 2015 / **TC 3** Maio a Julho de 2015
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 2** da **2ª turma LEC: TE 2** Fevereiro a Abril de 2015 / **TC 2** Maio a Julho de 2015.
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1** da **3ª turma LEC: TE 1** Fevereiro a Abril de 2015 / **TC 1** Maio a Julho de 2015.
- Realizar o **Acesso Especial 4ª turma** da LEC UFRRJ – Julho de 2015
- . Construir coletivamente o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da **4ª turma LEC**
- Selecionar os Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – **3ª turma**
- . Realizar reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)

MOMENTO 5 – Agosto a Dezembro de 2015 - ETAPA 4 DA 1ª turma LEC; ETAPA 3 DA 2ª turma LEC; ETAPA 2 DA 3ª turma LEC; ETAPA 1 DA 4ª turma LEC e acesso especial da 5ª turma LEC

- Apresentar as Atividades do TC 3 da **1ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 3;
- Apresentar as Atividades do TC 2 da **2ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 2;
- Apresentação das Atividades do TC 1 da **3ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 1;
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 4** da **1ª turma LEC: TE 4** Agosto a Outubro de 2015 / **TC 4** Novembro a Dezembro de 2015
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 3** da **2ª turma LEC: TE 3** Agosto a Outubro de 2015 / **TC 3** Novembro a Dezembro de 2015
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 2** da **3ª turma LEC: TE 2** Agosto a Outubro de 2015 / **TC 2** Novembro a Dezembro de 2015
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1** da **4ª turma LEC: TE 1** Agosto a Outubro de 2015 / **TC 1** Novembro a Dezembro de 2015
- Realizar o **Acesso Especial 5ª turma** da LEC UFRRJ – Dezembro de 2015
- . Construir o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da **5ª turma LEC**
- Realizar Seleção dos Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – **4ª turma**
- . Realizar reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)
- . Redigir o Relatório Parcial (2º ano de atividades de implementação das turmas de LEC na UFRRJ)

MOMENTO 6 – Fevereiro a Julho de 2016 - ETAPA 5 DA 1ª turma LEC; ETAPA 4 DA 2ª turma LEC; ETAPA 3 DA 3ª turma LEC; ETAPA 2 DA 4ª turma LEC; ETAPA 1 DA 5ª turma LEC e acesso especial da 6ª turma LEC

- Apresentar as Atividades do TC 4 da **1ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 4;
- Apresentar as Atividades do TC 3 da **2ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 3;
- Apresentar as Atividades do TC 2 da **3ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 2;
- Apresentar as Atividades do TC 1 da **4ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 1;
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 5** da **1ª turma LEC: TE 5** Fevereiro a Abril de 2016 / **TC 5** Maio a Julho de 2016
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 4** da **2ª turma LEC: TE 4** Fevereiro a Abril de 2016 / **TC 4** Maio a Julho de 2016
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 3** da **3ª turma LEC: TE 3** Fevereiro a Abril de 2016 / **TC 3** Maio a Julho de 2016
- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 2** da **4ª turma LEC: TE 2** Fevereiro a Abril de 2016 / **TC 2** Maio a Julho de 2016

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1** da **5ª turma LEC: TE 1** Fevereiro a Abril de 2016 / **TC 1** Maio a Julho de 2016

- Realizar o **Acesso Especial 6ª turma** da LEC UFRRJ – Julho de 2016

. Construir coletivamente o Planejamento Pedagógico da Etapa 1 da **6ª turma LEC**

- Realizar a Seleção dos Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – **5ª turma**

. Realizar Reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)

MOMENTO 7 – Agosto a Dezembro de 2016 - ETAPA 6 DA 1ª turma LEC (FORMATURA); ETAPA 5 DA 2ª turma LEC; ETAPA 4 DA 3ª turma LEC; ETAPA 3 DA 4ª turma LEC; ETAPA 2 DA 5ª turma LEC e ETAPA 1 DA 6ª turma LEC

- Apresentar as Atividades do TC 5 da **1ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 5;

- Apresentar as Atividades do TC 4 da **2ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 4;

- Apresenta as Atividades do TC 3 da **3ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 3;

- Apresentar as Atividades do TC 2 da **4ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 2;

- Apresentar as Atividades do TC 1 da **5ª turma LEC** e Avaliar a Etapa 1;

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 6** da **1ª turma LEC: TE 6** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 6** Outubro a Novembro de 2016

- Implamentar Formatura da **1ª turma LEC** – dezembro de 2017;

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 5** da **2ª turma LEC: TE 5** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 5** Outubro a Novembro de 2016

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 4** da **3ª turma LEC: TE 4** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 4** Outubro a Novembro de 2016

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 3** da **4ª turma LEC: TE 3** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 3** Outubro a Novembro de 2016

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 2** da **5ª turma LEC: TE 2** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 2** Outubro a Novembro de 2016

- Implementar as atividades didáticas da **ETAPA 1** da **6ª turma LEC: TE 1** Agosto a Setembro de 2016 / **TC 1** Outubro a Novembro de 2016

- Realizar Seleção dos Monitores (Comissão Especial do Decanato de Graduação) – **6ª turma**

. Realizar Reuniões de Organização com Professores da UFRRJ e com os educandos (organicidade por territórios e planejamento)

DEZEMBRO DE 2016 – AVALIAR O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DAS 6 TURMAS, FORMATURA DA 1ª TURMA E RELATÓRIO FINAL.

2.14 – Estratégias para alcançar a meta

A criação do **Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade**, no Instituto de Educação da UFRRJ é a nossa principal estratégia na implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de conhecimento de Ciências Sociais e Humanidades.

Nesse sentido, a UFRRJ oferece como **infraestrutura** básica as suas instalações físicas, como: sede do projeto; telefone; salas de aula e/ou auditório; sala audiovisual com data-show e DVD; biblioteca e laboratórios para o andamento do projeto; alojamento e refeição para os estudantes. Oferecerá espaços para a organização de seminários, congressos e reuniões com os colaboradores do projeto. Providenciará através do setor de convênios as assinaturas dos acordos interinstitucionais e entidades parceiras, tais como: Secretarias de Educação de Estado e Municípios, MDA/INCRA e EMBRAPA / Agrobiologia. Importante ressaltar que a EMBRAPA tem projetos com vários assentamentos, inclusive de educação ambiental e alfabetização.

Para alcançar êxito, será necessário **divulgar os Editais de Acesso Especial** nas diversas comunidades rurais do estado-RJ em parceria com entidades representativas, tais como: os diversos movimentos sociais do Campo (MST, CPT, MPA, FETAG, dentre outros); as organizações dos povos tradicionais (quilombolas e indígenas); cooperativas de pequenos agricultores e associações correlatas; a Associação de Agroecologia no estado-RJ (AARJ), dentre outras. O contato com as redes públicas de ensino (municipais e estadual) também será de grande importância.

Além da Coordenação Geral do Projeto, cremos ser necessário estabelecer um professor(a) como **coordenador(a) pedagógico(a) para cada turma**. Só assim será possível acompanhar os estudantes em seu processo de construção de conhecimento e evitar a evasão. O processo de avaliação diagnóstica e participativa realizada coletivamente deverá ser outro elemento importante para replanejar as estratégias de ensino-aprendizagem e do próprio percurso formativo.

2.15 – Desenvolvimento de metodologias com base no uso pedagógico de recursos de tecnologia de comunicação e informação

Conforme apontamos no item 2.10 trouxemos, da experiência da LEC – Pronera, o LABORATÓRIO DE MÍDIAS. Trata-se de um componente curricular voltado para: a) inserir os estudantes nas diferentes linguagens das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), possibilitando o uso da internet, assim como as suas ferramentas (blogs, chats, redes sociais...); b) trabalhar, através de oficinas, as diversas linguagens que permeiam a fotografia, o cinema, o teatro, pintura e dentre outras; c) produzir materiais autorais que envolvam a temática da educação do campo e as suas várias narrativas através da vivência da performance nas artes cênicas e do olhar audiovisual e visual.

No Tempo Escola, o Laboratório de Mídias realiza oficinas para dar conta de todos os objetivos descritos no item anterior. No Tempo Comunidade, as tarefas

para o Laboratório se ampliam, na medida em que a distância entre a Universidade e as atividades do Tempo Comunidade requer o uso dos instrumentos à distância. Além de contar com o acompanhamento presencial dos professores e monitores nos diversos territórios, torna-se necessário o uso das ferramentas das TICs, principalmente para postagem das atividades didáticas e do acompanhamento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007) não significa Ensino à Distância. Pedagogia da Alternância significa: a) diálogo entre Tempos e Espaços diferenciados (Tempo na Universidade e Tempo nas comunidades rurais) de forma que estudantes, monitores e professores vivenciem experiências várias, enriquecendo suas práticas e suas visões de mundo com os elementos da teoria (e vice-versa), bem como o diálogo entre os elementos da cultura escolar e o mundo cotidiano do trabalho e da cultura das comunidades populares rurais; b) alternar tempo(s) de estudo, de intervenção (extensão) e de pesquisa nesses diversos espaços. Essa experiência da Alternância, incorporada pelos Movimentos Sociais do Campo, é herdeira da metodologia e da filosofia pedagógica das Escolas Família-Agrícolas (EFAs) que começaram a ser implantadas no Brasil a partir dos anos 1960 no Espírito Santo.

Importante ressaltar que Pedagogia da Alternância é implementada presencialmente, quer no Tempo Escola, quer no Tempo Comunidade. Isso significa que as TICs serão utilizadas como qualquer outra ferramenta pedagógica principalmente no Tempo Comunidade. Neste, os estudantes têm suas atividades orientadas a partir do Plano de Estudo, de forma que se torna indispensável o uso das tecnologias para dialogar as experiências diversas vivenciadas nos territórios (extensão, estágio e outras) com o estudo das disciplinas que complementam a carga horária curricular do Tempo Escola, enfatizando que os conceitos estudados nas disciplinas se constituem em base indispensável para a pesquisa/Estudo da Realidade nos territórios. Cabe ressaltar ainda que a utilização das TICs pela LEC UFRRJ tem como grande desafio a inexistência de acesso à internet em várias localidades.

2.16 – Vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão

Temos, na UFRRJ: 1) o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS) que tem como um de seus objetivos difundir a dimensão ambiental nos diferentes espaços da sociedade e, internamente, nos ambientes acadêmicos. 2) o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vem promovendo pesquisas de acompanhamento de processos formativos, desenvolvendo atividades para a formação de educadores do campo, de caráter formal e não formal e atuando em projetos de extensão universitária de intervenção comunitária. 3) o Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Básica (GEPEB), vinculado ao Laboratório de Ensino do Instituto Multidisciplinar. 4) PPGEA / UFRRJ - Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola tendo, inclusive, um grupo de pesquisa vinculado

ao CNPQ que discute a Pedagogia da Alternância, a Luta Por Uma Educação do Campo e os Movimentos Sociais. 5) Além desses, existem também o grupo de Pesquisa Filosofia e Educação Popular: desafios contemporâneos (coordenado pela Profa Dra Roberta Lobo- DES - IM - UFRRJ) e o Núcleo sobre Pedagogia da Alternância e Ensino de Agroecologia (coordenado pela Profa Dra Lia Maria Teixeira – DTPE-IE-UFRRJ). Diversos projetos de pesquisa de iniciação científica, monografias de conclusão de cursos de Graduação e de dissertações de Pós-Graduações já vêm sendo produzidas em torno da experiência da LEC PRONERA na UFRRJ.

Além desses grupos de pesquisa, existem grupos de extensão, tais como: 1) GETERRA - Grupo de Estudos sobre a Reforma Agrária formado pelos estudantes da UFRRJ; 2) GAE – Grupo de Agroecologia dos estudantes da UFRRJ. No âmbito do curso da LEC PRONERA atualmente em curso, dispomos de 17 bolsas institucionais da Pró-Reitoria de Extensão da UFRRJ divididas por 13 territórios nas Regionais Metropolitana, Médio Paraíba, Norte Fluminense. Os estudantes dos povos tradicionais (dois indígenas – Aldeia Sapukay – Angra dos Reis, 4 quilombolas do Bracuí – Angra dos Reis e uma caiçara – Praia do Sono-Paraty), pertencentes à Regional Sul Fluminense, estão vinculados ao Projeto PET Povos Tradicionais, coordenado pelo Prof Dr André Videira (DLCS-ICHS-UFRRJ). Temos ainda o Projeto de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e movimentos sociais no Estado do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade do Prof Dr Ramofly Bicalho (DTPE-IE-UFRRJ).

2.17 – Oferta de formação nas regiões metropolitanas e no interior da Unidade Federada

Partindo da experiência da turma da LEC PRONERA na UFRRJ, observamos nas práticas educativas que ali existem estudantes potenciais para Educação do Campo, por conta das atividades de extensão e pesquisa, nas seguintes regiões:

Na Baixada Fluminense, por conta dos diversos Assentamentos e Cooperativas existentes, diversas atividades são realizadas no âmbito da extensão, sendo área importante de atuação da LEC. Além disso, as redes municipais de Nova Iguaçu e Duque de Caxias travam há pelo menos dois anos várias interlocuções com a UFRRJ. Em Duque de Caxias, a LEC se fez presente em 3 encontros voltados para discussões sobre Educação do Campo e Segurança Alimentar. Já em Nova Iguaçu a UFRRJ oferece um curso de extensão para as 12 escolas do campo, visando fortalecer a discussão curricular partindo dos princípios e perspectivas da Educação do Campo, fortalecendo a implicação identitária dessas Unidades Escolares e potencializando suas experiências com a agroecologia. Além disso, na Escola Municipal de Campo Alegre, houve uma formação dos professores durante um ano que teve como consequência a produção de um livro didático. Nos projetos, a UFRRJ vem contribuindo para ajudar as escolas a resgatarem as histórias locais e

a discussão da realidade rural. No município de Japeri, deu-se também um início de discussão.

Na região do Médio Paraíba, as discussões e ações voltadas para a Educação do Campo também têm ocorrido. A área de Magé conta com a presença de um acúmulo histórico das lutas pela terra e da expressão de sua memória materializada em antigas lideranças – inclusive dos anos 1960, época das Ligas Camponesas – em especial do Assentamento Cachoeira Grande. Além disso, há a presença de uma Escola Agrícola (Ernani do Amaral Peixoto) dentro do Assentamento Conceição de Suruí, onde os estudantes da LEC realizaram um estágio singular no sentido da força de sua intervenção, implementando um conjunto de atividades organizadas de forma interdisciplinar a partir da construção de uma horta agroecológica.

Na região Norte Fluminense, a questão da terra tem uma forte presença que se expressa num conjunto de várias instituições – além da UFRRJ – que realizam atividades na área em torno da Educação do Campo. Referimo-nos aqui à Universidade Estadual do Norte Fluminense, à Universidade Federal Fluminense, ao Instituto Federal Fluminense (antigo CEFET) e ao ISEPAM (Instituto de Formação de Professores). Junto a este último, a LEC UFRRJ já realizou inúmeras atividades compartilhadas, aproximando do curso de LEC da UFRRJ do que eles oferecem. Na região, foi também realizado um Seminário sobre Educação do Campo.

No Sul Fluminense, estão agrupados diversos grupos dos povos tradicionais – indígenas, quilombolas e caiçaras. Através da presença de nossos estudantes que integram estas comunidades, também diversas atividades foram realizadas, inclusive Seminários sobre a Educação sob a perspectiva intercultural e dos povos tradicionais.

Na região Metropolitana, a demanda encontra-se relacionada aos movimentos e às práticas de agricultura urbana com referências na Agroecologia.

2.18 – Desenvolvimento de estágios curriculares em articulação com o sistema público de educação básica

Os estágios curriculares – tomando como referência a experiência da LEC PRONERA na UFRRJ - se constituíram, conforme já sinalizamos em outros momentos deste texto (conferir **itens 2.6, 2.7, 2.8 e 2.17**), em espaços singulares de: a) ampliação da apropriação de informações por parte da Universidade sobre o que vem acontecendo nas redes municipais e estadual de ensino em torno da Educação do Campo; b) introdução dos estudantes da LEC UFRRJ no contexto escolar, estimulando a pesquisa e a construção de experimentações pedagógicas; c) formação continuada dos professores das escolas do campo e construção de novos materiais didáticos; d) utilização das escolas do campo como espaços de debates públicos e comunitários sobre a Educação do Campo, contribuindo para mobilizações contra o fechamento das escolas e apoio às demandas dos pequenos agricultores e dos movimentos sociais e sindicais do campo, além dos povos

tradicionais; e) empoderamento da cultura dos sujeitos do campo através de todas os aspectos aqui descritos.

Devemos apontar aqui também uma parte importante deste público de futuros estudantes da LEC: os professores que se encontram em exercício docente e não possuem a certificação correspondente. Trata-se de alcançar uma das metas deste Edital PROCAMPO, qual seja, a de formar e certificar os professores do campo em exercício docente sem certificação correspondente ao seu âmbito de atuação docente.

No processo de desenvolvimento dos Estágios, tornam-se fundamentais as reuniões para a realização de debates teórico-metodológicos e de atividades de campo com os estudantes como base da criação de ambientes favoráveis à construção coletiva do conhecimento, à cooperação, à troca de ideias e à contribuição com atividades para as comunidades escolares. Estes debates realizados pelos estudantes da LEC devem aprofundar conhecimentos acerca da Educação do Campo, possibilitando articulações que envolvam a competência acadêmica, o compromisso ético e social e o contato estreito com o sistema público de educação básica. Trata-se de uma estrutura flexível que complementar a formação crítica, emancipadora e a qualificação profissional propostas pela LEC. Essas reuniões se aliam a outras atividades de campo, visitas técnicas e atividades culturais realizadas sempre que os estágios curriculares, a pesquisa e as atividades de extensão evidenciarem sua necessidade e/ou de modo articulado aos trabalhos de campo oferecidos pelas disciplinas regulares da Licenciatura em Educação do Campo – LEC. É importante lembrarmos que as atividades dos estudantes – principalmente aquelas ligadas aos Projetos de Extensão - nas comunidades no Tempo Comunidade dotam o Estágio de um caráter extensionista, distinguindo suas experiências das que usualmente são promovidas pela Universidade.

Propomos também a elaboração individual e coletiva de trabalhos, como por exemplo, as comunicações, os artigos e pôsteres, servirão para consolidar conhecimentos construídos pelos estudantes da LEC, tendo como base a divulgação das temáticas pesquisadas em eventos científicos e culturais. Criação de materiais didáticos, blog e de jornal-mural visando a integração dos estudantes, professores e funcionários da UFRRJ. Diante desse cenário, nosso planejamento levará em consideração a formação cultural, prevendo a estreita relação entre estudantes e as diversas culturas presentes nos variados extratos sociais e escolas do campo onde o estágio acontecerá. Diante das atividades estabelecidas, selecionamos as seguintes vivências que fortalecerão o Estágio e a Luta Por Uma Educação do Campo no Estado-RJ: 1) Trazer alunos e professores das escolas do campo no Rio de Janeiro para visitar a UFRRJ e trocar conhecimentos com os estudantes da LEC; 2) Visita aos espaços das comunidades tradicionais, tais como quilombos e aldeias; 3) realizar atividades de intervenção na escola e na comunidade.

Realizar Seminários da LEC / UFRRJ promovidos pela Coordenação da LEC e pelos professores, em parceria com os Movimentos Sociais do Campo, bem como com as Secretarias Municipais e Estadual de Educação – tal como já realizamos no atual processo em curso da LEC PRONERA. Durante esses encontros, os estudantes ajudarão na organização das atividades e apresentarão os resultados parciais das atividades desenvolvidas, tais como resultado de pesquisa e extensão nos territórios; apresentação de projetos e processos educativos, além da produção de materiais didáticos; momentos de troca e de formação continuada de professores; atividades artísticas e culturais diversas.

2.19 – Avaliação do curso: Descrição do processo de avaliação dos discentes. Geralmente a avaliação é estabelecida pelos Conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão de maneira a uniformizar a avaliação entre os demais cursos da instituição. Não confundir com o item da avaliação do MEC nos casos do reconhecimento ou autorização de curso.

O processo construído por planejamento participativo e gestão democrática de processos e de produtos só pode pressupor um modelo de avaliação emancipatória (SAUL, 2001), diagnóstica e formativa (porque auto-formativa, tanto no sentido dos sujeitos como indivíduos, quanto dos diversos sujeitos coletivos que o processo de ensino-aprendizagem cria e recria incessantemente).

Dessa forma, como elemento inerente ao processo educativo, a avaliação deve ter por objetivo maior a ampliação dos processos de produção do conhecimento, enquanto vistos e vividos pelos seus sujeitos como tal. A proposição e implementação de Trabalhos e Seminários de Integração tem por objetivo proporcionar atividades e momentos de sistematização e de socialização nas (e entre) as etapas, através da apresentação de trabalhos com temáticas comuns, possibilitando uma apropriação multidisciplinar e referenciada nas práticas de pesquisa. A avaliação tem caráter múltiplo, se constituindo como forma dialógica dos sujeitos educadores/educandos se verem no próprio processo, construindo materiais e produtos pedagógicos que possam ser socializados em práticas de co-participação em espaços educativos escolares e não-escolares. As visões propiciadas por esses diversificados instrumentos e tempos-espaços da avaliação devem ser encaradas como material para a construção participativa das diversas etapas, estimulando processos de auto-organização e auto-mobilização dos sujeitos.

A avaliação, dado seu caráter processual e participativo, é constituída por diversos momentos em que os diferentes olhares dos sujeitos participantes das atividades e das vivências de ensino-aprendizagem se cruzam e se compõem de maneira polifônica. Seu sentido é fundamentalmente formativo, pois os sujeitos vêem o processo se vendo dentro dele, formando-se no desafio de (re)ler os passos das ações vividas. Tem também um sentido diagnóstico na medida em que estas informações/leituras produzidas pela avaliação tornam-se elementos de replanejamento das atividades seguintes.

Por isso, em termos de atividades globais – envolvendo todos os sujeitos – foram pensados: a) no início de cada etapa, realização de planejamento coletivo tendo como base a apresentação das atividades do Tempo comunidade; b) ao final de cada Tempo Escola, realização do Seminário para apresentação dos Trabalhos Integrados (grupos), da auto-avaliação individual e coletiva dos sujeitos e da avaliação coletiva do percurso da Etapa a partir de roteiro de questões a ser elaborado pela Coordenação. Estas questões deverão abarcar tanto os aspectos infra-estruturais quanto pedagógicos. Os conceitos estruturadores do trabalho de ensino-aprendizagem deverão ser avaliados como objetivos a serem atingidos/ atingidos parcialmente/ não atingidos. Quando forem considerados “não atingidos” ou “atingidos parcialmente”, o grupo terá que reestruturar sua dinâmica elaborando atividades necessárias à realização plena dos objetivos. Estes conceitos são articuladores e organizadores de conteúdos e responsáveis pela interdisciplinaridade.

A avaliação é composta por instrumentos diversificados individuais e coletivos. Além das instâncias coletivas de avaliação indicadas no parágrafo anterior, cada aluno produzirá um caderno em que realizará suas sínteses de aprendizagem. Ao final do curso, a monografia significará a síntese de todo o processo. Os monitores, no processo de auxiliar a sistematização das produções e das atividades, confeccionarão relatórios a cada etapa, sempre apresentados nos momentos de avaliação coletiva. É de responsabilidade da Coordenação do Curso acompanhar e avaliar a produção dos registros e do fluxo das informações – relatórios e outros -, possibilitando a memória do percurso e bases para o (re)planejamento de sua continuidade.

2.19.1 – Quanto ao sistema de Graduação pelo Regime de Alternância

A – Quanto ao histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil; princípios e experiências da Alternância:

A Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu a partir de experiências educacionais em comunidades rurais da Europa (França) e chegou ao Brasil através dos padres católicos em comunidades rurais do Espírito Santo, nos anos de 1960. De lá para cá, a experiência se consolidou, expandindo-se para além do seu círculo de experiências das casas famílias rurais, sendo também apropriada e recriada pelas experiências dos movimentos sem-terra da década de 1990, que acabaram por contribuir para a criação da atual Educação do Campo.

A Educação do Campo é uma modalidade nova da Educação Básica (Resolução n 4 CNE-CEB 2010) que se direciona às realidades sócio-culturais dos pequenos agricultores, dos acampados e assentados das áreas de Reforma Agrária, dos ribeirinhos, dos extrativistas, dos atingidos por barragens, dos povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas e caiçaras), dentre outros que compõem a diversidade das classes populares, excluídas, expropriadas e exploradas do campo brasileiro. Dentro desse âmbito, a Educação do Campo - que é composta pelos ditos “povos de alta fragilidade social” (segundo conceito da própria UNESCO) – busca se afirmar como educação diferenciada e contextualizada.

A Educação do Campo se constitui numa Educação Contextualizada na medida em que seus princípios político-pedagógicos e as práticas de educação escolar para os sujeitos do campo precisam partir, freirianamente falando, do Estudo de sua Realidade. O diálogo entre os diferentes saberes no processo de auto- formação e de formação coletiva é a ênfase principal do processo de construção de conhecimento(s) e da proposta do DCAMPD. Além disso, a Educação do Campo também se constitui numa Educação Diferenciada, na medida em que dialoga com os saberes que formam as “diversidades” dos povos do campo.

Quanto à implementação da Alternância: a partir da pesquisa realizada pelos sujeitos educandos em torno de seu próprio contexto de vida, busca-se articular o material coletado com a reflexão, através dos conceitos propostos pelas atividades desenvolvidas pelas diversas disciplinas durante o processo de ensino- aprendizagem no Tempo Escola (TE). Aprofunda-se o Estudo da Realidade nas atividades do Tempo Comunidade (TC), sistematizando-as e socializando-as no início de cada TE (apresentação dos Trabalhos Integrados¹¹ pelos grupos- territórios). Estes trabalhos darão origem a novas pesquisas e novas sistematizações, a cada etapa.

Esta caminhada, para os sujeitos populares do campo, implica num ir e vir de suas comunidades de vida e de produção para os espaços da Universidade. Este ir- e- vir constitui a Pedagogia da Alternância que articula dois espaços-tempos pedagógicos que implicam não apenas numa nova “metodologia”, mas em todo um **sistema educativo diferenciado** para os segmentos populares do campo. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância é um dos braços da Educação Popular e que deverá ganhar, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, um sistema próprio de matrícula, acompanhamento e avaliação dos estudantes (um outro SCAG).

Importante ressaltar que, para implementação da Alternância, as práticas de Avaliação precisam ser baseadas numa perspectiva diagnóstica, processual e formativa na medida em que os educandos vivenciam todo o processo de construção do conhecimento como auto-formativo.

A Licenciatura em Educação é um curso de graduação novo dentro da UFRRJ. Mas, devemos levar em consideração que no estado do Rio de Janeiro, nosso curso PRONERA se constituiu na primeira experiência de construção de um novo tipo de graduação, pensado com os sujeitos militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, de representações de povos tradicionais do campo e de ocupações urbanas, visando atender aos seus interesses. Neste sentido, o curso da LEC PRONERA UFRRJ foi montado a partir da Pedagogia da Alternância. Com uma carga horária de 3.540 h, curso se dividiu em 6 etapas – equivalentes, cada uma delas, a um semestre letivo da UFRRJ. Cada etapa se dividia em um Tempo Escola (com cerca de 2 meses em que os educandos permaneciam alojados e participando de aulas em horário integral de segunda a sábado) e um Tempo Comunidade (cerca de dois meses em que os educandos retornavam para suas comunidades de origem, realizando diversas atividades de pesquisa, extensão e estudo).

Sempre precisamos nos adequar ao sistema de avaliação da UFRRJ (SCAG) e nunca fomos exitosos neste sentido. Em primeiro lugar, porque desenvolvemos outros tempos e espaços para os procedimentos avaliativos e, em cada etapa da alternância, torna-se necessário que a turma permaneça junta enquanto turma,

¹¹ Referimo-nos aqui a um instrumento pedagógico que é construído pelo grupo de educandos de um mesmo território, abarcando a pesquisa-ensino-extensão, apresentada sob forma escrita e oral para banca multidisciplinar de professores a cada etapa. Esta ferramenta vai sendo aprofundada ao longo do percurso formativo até que, nas últimas etapas, dá subsídios à construção do Trabalho de Conclusão do Curso.

avançando a cada etapa de forma coletiva e coesa, acompanhada pedagogicamente pelos professores-orientadores. Em segundo lugar, o Tempo alternado ao da Universidade – o Tempo Comunidade – tem sua organicidade nos territórios de onde se originam os educandos, dando um outro sentido e outras direções ao engajamento dos professores (inclusive ao seu regime de trabalho) e à implementação das atividades educativas que tem características fortemente marcadas pelas demandas populares, abarcando extensão e pesquisa.

B – Quanto à infra-estrutura, recursos humanos e ferramentas para implementação da Pedagogia da Alternância:

Para implementação da Alternância na UFRRJ, tornam-se necessários:

- alojamento para os educandos vindos de territórios mais distantes
- atendimento pelo Setor de Transporte da UFRRJ, tendo em vista o deslocamento dos educadores durante o TC para atividades didático- pedagógicas nas localidades onde vivem os educandos;
- diárias para os educadores para financiar as despesas decorrentes das atividades nas localidades em época de TC;
- mudanças no SCAG – UFRRJ, visando fundamentalmente dividir o semestre letivo em dois momentos (TE e TC), com respectivos registros de frequência e avaliação referentes às atividades de cada momento da Alternância;
- adequação do calendário escolar à Alternância;
- adequação da oferta das disciplinas em função da organização pela Pedagogia da Alternância (e não sistema de créditos);
- trabalhar a formação continuada dos educadores que trabalharão sob regime de Alternância, quer aqueles pertencentes ao Departamento, quer aos que pertençam a outros Departamentos que venham a oferecer disciplinas para a Licenciatura em Educação do Campo;
- encaminhar formas de incluir o uso da plataforma Moodle, principalmente para as atividades do período de TC.

Quanto às ferramentas para implementação da Pedagogia da Alternância durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, ressaltamos:

TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE
Aulas	Estudos dirigidos (individuais e em grupo) e Plano de Formação Conversas com tutor
Eventos	Eventos

Plano do Estudo da Realidade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção e pesquisa de fontes (entrevistas gravadas ou não, fotos, recortes de jornais, pesquisa em arquivos) ➤ Sistematização e organização das informações ➤ Relações de análise (conceitos-realidade vivida) <p>Intervenções na localidade</p>
<u>Integração:</u>	Integração:

Seminário abertura da Etapa (socialização do TC) Seminário Fechamento da Etapa	Visitas entre os territórios
Plano de Formação Profissional	Plano de Formação Profissional
Organicidade	Organicidade
Laboratórios de Mídia	Laboratórios de Mídia
Laboratórios de AgroSAN	Laboratórios de AgroSAN
Auto-formação – cadernos reflexivos	Auto-formação – cadernos reflexivos

C – Quanto à carga horária (TE/ TC) ao longo das Etapas:

O curso funcionará em regime de Alternância, sendo a oferta das atividades dos Tempo-escolas em **período vespertino**. A divisão da carga horária em Tempo Escola e Tempo Comunidade será de 50% para cada uma, ficando configurados os períodos da seguinte maneira:

1º Período: 340 h (total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Ciências Sociais: origens e atualidades	30 h	15 h	15 h
	Narrativas Historiográficas I	60 h	30 h	30 h
	Epistemologia das Lutas Sociais	30 h	15 h	15 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Filosofia da Educação (DTPE)	60 h	30 h	30 h
	Agroecologia Básica I	60 h	30 h	30 h
	Pedagogia da Alternância na Educação do Campo	30 h	15 h	15 h
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais	25 h	15 h	10 h

	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE I – Trabalho Integrado	20 h		

2º Período: 430h(total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Teoria Sociológica	30 h	15 h	15 h
	Teoria Antropológica	30 h	15 h	15 h
	Teoria Política	30 h	15 h	15 h
	Narrativas Historiográficas II	60 h	30 h	30 h
	História Agrária	60 h	30 h	30 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Sociologia da Educação (DTPE)	60 h	30 h	30 h
	Agroecologia Básica II	60 h	30 h	30 h
	Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais	30 h	15 h	15 h
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais 2	25 h	15 h	10 h
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 2 (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE II - Trabalho Integrado	20 h		

3º Período: 460h(total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências	Ideologia do Moderno no Campo	60 h	30 h	30 h

Sociais e Humanid ades	Pensamento Social e Cultura Política no Brasil	30 h	15 h	15 h
	História d a Agricultura	60 h	30 h	30 h

	Mundial			
	Agricultura no Brasil Colônia	60 h	30 h	30 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Psicologia da Educação (DPSI)	60 h	30 h	30 h
	Agroecologia, Soberania Alimentar e Questões Ambientais	60 h	30 h	30 h
	Educação do Campo e Movimentos Sociais	60 h	30 h	30 h
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais 3	25 h	15 h	10 h
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 3 (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE III - Trabalho Integrado	20 h		

4º Período: 400 h (total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Pensamento Social e Cultura Política na América Latina	30 h	15 h	15 h
	Política e Economia, recursos naturais e conflitos agroambientais	60 h	30 h	30 h
	Modernidade: Cultura e Política	60 h	30 h	30 h
	Economia, política e Literatura no Brasil Império	60 h	30 h	30 h

Eixo Pedagógico, Agroecologia e	POE (DTPE)	60 h	30 h	30 h
	Educação Especial	60 h	30 h	30 h

Diversidade				
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Agroecológicas e Ambientais 4	25 h	15 h	10 h
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 4 (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE Integrado I V Trabalho	20 h		

5º Período: 510 h (total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Pensamento Social e Cultura Política em África	30 h	15 h	15 h
	Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I	30 h	15 h	15 h
	Política e Relações de Poder no Campo	60 h	30 h	30 h
	Formas de Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil Contemporâneo	30 h	15 h	15 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Didática Geral (DTPE)	60 h	30 h	30 h
	Teatro e Formação de Educadores	60 h	30 h	30 h
	Direitos Humanos e Educação	30 h	15 h	15 h
	História Aplicada à Educação Básica do Campo I	60 h	30 h	30 h

Laborat óri os	Labor. em Segurança Alimentar, Prátic as Agroecológicas e	25 h	15 h	10 h
-------------------	---	------	------	------

	Ambientais 5			
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 5 (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE V - Trabalho Integrado	20 h	20 h	
Estágio	Estágio I	100 h	50 h	50 h

6º Período: 480 h (total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil I	30 h	15 h	15 h
	Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II	30 h	15 h	15 h
	Colonialismo e Imperialismo	60 h	30 h	30 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Trabalho e Educação no Ensino Agrícola	30 h	15 h	15 h
	História da Educação Popular e EJA	60 h	30 h	30 h
	Agroecossistemas	60 h	30 h	30 h
	História Aplicada à Educação Básica, Profissional e Tecnológica do Campo	60 h	30 h	30 h
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas	25 h	15 h	10 h

	Ambientais 6 ^e			
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 6 (AAC)	25 h	15 h	10 h
NEPE	NEPE VI - Trabalho Integrado	20 h		

Estágio	Estágio 2	100 h	50 h	50 h
---------	-----------	-------	------	------

7º Período: 360h(total)

		CH total	CH TE	CH TC
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	Relações Espaço-temporais do Capitalismo no estado do Rio de Janeiro	60 h	30 h	30 h
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	Educação das Relações Etnicorraciais	30 h	15 h	15 h
	Agroecologia Aplicada à Educação Básica e Tecnológica do Campo	60 h	30 h	30 h
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais 7	25 h	15 h	10 h
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 7 (AAC)	25 h	15 h	10 h
Estágio	Estágio 3	100 h	50 h	50 h
Monografia	Monografia 1	60 h	30 h	30 h

8º Período: 360h(total)

		CH total	CH TE	CH TC

Eixo Ciências Sociais e Humanidades	---	---	---	---
Eixo Pedagógico, Agroecologia e	Libras (CHSL)	30 h	15 h	15 h
	Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo	60 h	30 h	30 h

Diversidade				
Laboratórios	Labor. em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambientais 8	25 h	15 h	10 h
	Labor. em Artes, Mídias e Linguagens 8 (AAC)	25 h	15 h	10 h
Estágio	Estágio 4	100 h	50 h	50 h
Monografia	Monografia 2	60 h	30 h	30 h

Compromisso Social do Curso

3. POLÍTICAS DE ACESSO

A seleção dos educandos será através de ACESSO ESPECIAL a partir de Edital Público, composto por provas de conhecimentos culturais e gerais; uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e, se possível, um memorial sobre seu percurso de vida e de formação; apresentação de carta identificando a comunidade rural de origem, o Assentamento da Reforma Agrária de origem ou a Secretaria Municipal (ou estadual) de Educação. O ACESSO ESPECIAL se justifica na medida em que sabemos que o potencial estudante da LEC tem, em geral, um percurso formativo bastante deficitário, principalmente a parcela do público mais velho que concluiu o Ensino Médio através de Supletivos, com longas interrupções durante este acidentado caminho de escolarização. Além disso, o acesso via ENEM poderia inchar o curso com sujeitos que nada teria a ver com a origem sócio-cultural que pretendemos atingir, usando a LEC como trampolim para chegar a outros cursos de graduação.

3.1 - Critérios de seleção

3.2 - Critérios de prioridade

Os critérios de prioridade apoiam-se no perfil dos estudantes que indicamos em item anterior: 1) moradores e pequenos agricultores de áreas rurais, 2) em condição de vulnerabilidade social e econômica, 3) que desenvolvam atividades com comunidades populares, do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade social, 4) que pratiquem agricultura ecológica em espaços urbanos; 4) oriundos de escola pública; 5) que os pais não tenham Ensino Superior; 6) professores/as da rede pública que atuam nas escolas do campo e não tenham a certificação do Ensino Superior.

3.3 - Metas a serem alcançadas com cronograma de execução¹²

Metas	Mês
- construção do Edital para Acesso Especial 1ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Novembro 2013
- divulgação do Edital Acesso Especial 1ª turma – LEC UFRRJ e realização de inscrições	Novembro e Dezembro 2013
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 1ª	Janeiro 2014
- divulgação dos resultados e matrícula 1ª turma	Março 2014
- construção do Edital para Acesso Especial 2ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Junho 2014
- divulgação do Edital Acesso Especial 2ª turma – LEC UFRRJ e realização de inscrições	Julho 2014
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 2ª	Agosto de 2014
- divulgação dos resultados e matrícula	Setembro 2014
- construção do Edital para Acesso Especial 3ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Novembro 2014
- divulgação do Edital Acesso Especial 3ª turma – LEC UFRRJ e realização de inscrições	Dezembro 2014
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 3ª	Janeiro 2015
- divulgação dos resultados e matrícula	Fevereiro 2015
- construção do Edital para Acesso Especial 4ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Junho 2015
- divulgação do Edital Acesso Especial 4ª turma – LEC UFRRJ e realização de	Junho 2015

¹² Mantivemos as metas neste projeto, contudo as mesmas foram renegociadas com a SECADi e SESu/MEC,

levando em consideração o atraso na distribuição das vagas para a UFRRJ e a descentralização dos recursos.

inscrições	
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 4ª	Julho 2015
- divulgação dos resultados e matrícula	Agosto 2015
- construção do Edital para Acesso Especial 5ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Novembro 2015
- divulgação do Edital Acesso Especial 5ª turma – LEC UFRRJ e realização de inscrições	Dezembro 2015
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 5ª	Janeiro 2015
- divulgação dos resultados e matrícula	Fevereiro 2015
- construção do Edital para Acesso Especial 6ª turma – LEC UFRRJ (com o setor responsável na UFRRJ)	Mai 2015
- divulgação do Edital Acesso Especial 6ª turma – LEC UFRRJ e realização de inscrições	Junho 2015
- Realização do Acesso Especial turma da LEC UFRRJ 6ª	Julho de 2015
- divulgação dos resultados e matrícula	Agosto 2015

OBS – nos restringimos, no cronograma acima, a apresentar as metas especificamente relacionadas com o Acesso Especial – o que significou deixar de explicitar alguns encaminhamentos de caráter mais geral, principalmente no que diz respeito ao processo inicial de instauração da LEC regular na UFRRJ, tais como: implantação do Departamento Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade; aprovação do projeto (PPP) da LEC no CEPE; Instalação da Secretaria Geral do Curso; composição do Colegiado de Curso; Organização e implementação dos concursos (professores e técnicos administrativos), dentre outros procedimentos de caráter estrutural (recursos financeiros, alojamento e alimentação dos estudantes durante o Tempo Escola; reprodução e distribuição de materiais didáticos citados no item 2.13.

3.4 - Estratégias para alcançar as metas

- Realização de reuniões com a Comissão de Acesso da UFRRJ pra planejamento e implementação de cronograma de trabalho;

- Realização, a partir de reunião de Colegiado da LEC e do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, formas de divulgação do Edital e de mobilização para inscrição dos candidatos junto às comunidades rurais, aos movimentos sociais e sindicais do campo e às organizações dos povos tradicionais.

- Realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação, de Extensão e de Assuntos Estudantis para viabilizar as bolsas para os estudantes;

- Divulgar, no âmbito dos diversos fóruns da UFRRJ, o acesso especial para os estudantes da Educação do Campo e o seu porquê

3.5 - Etapas

ETAPA 1 – Março a Julho de 2014 – processo de organização e implementação do Acesso Especial da 1ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 1ª turma)

ETAPA 2 - Maio de 2014 a Agosto de 2014 - processo de organização e implementação do Acesso Especial da 2ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 2ª turma)

ETAPA 3 - Setembro a Dezembro de 2014 - processo de organização e implementação do Acesso Especial da 3ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 3ª turma)

ETAPA 4 - Maio a Agosto de 2015 - processo de organização e implementação do Acesso Especial da 4ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 4ª turma)

ETAPA 5 - Agosto a Dezembro de 2015 - processo de organização e implementação do Acesso Especial da 5ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 5ª turma)

ETAPA 6 - Fevereiro a Julho de 2016 -- processo de organização e implementação do Acesso Especial da 6ª turma e de seus desdobramentos até a matrícula e início das aulas (1ª etapa da LEC UFRRJ – 6ª turma)

4. POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A comunidade universitária vem sendo desafiada a construir com os sujeitos e atores coletivos, projetos para atender aos inúmeros editais de ações afirmativas vinculadas ao MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário, MMA - Ministério do Meio Ambiente e MEC - Ministério da Educação. Atualmente, os nossos esforços em prol da educação do campo articulam-se com os seguintes parceiros: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura, AMOC - Associação dos Moradores do Campinho -

Paraty/RJ, CPT – Comissão Pastoral da Terra e demais entidades vinculadas aos assentamentos da reforma agrária. Além disso, atendemos pedidos do poder público municipal para a viabilização de inúmeros programas e projetos do plano diretor, vinculados à formação de jovens e adultos agricultores em bases agroecológicas e da agricultura familiar, como é o caso dos municípios de Paracambi, Seropédica, Itaguaí, Nova Iguaçu, Japeri, entre outros, no Estado do Rio de Janeiro.

4.1 - Diagnóstico da situação atual

Temos que considerar a relevância de programas como o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que abriu novos laços entre o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, a UFRRJ e as organizações sociais diversas, além de trabalhos junto à AS-PTA, o que na atualidade se concretiza com a mobilização pela construção de uma proposta que objetiva a criação de um centro de formação de agricultura familiar e agroecológica, localizado na “Fazendinha Agroecológica”, local onde realizamos parte das atividades do tempo presencial da licenciatura em educação do campo. Vale a pena ressaltar como apoiadores deste projeto o grupo de estudos, trabalhos e ensino em reforma agrária - GETERRA da UFRRJ, grupo de agroecologia da UFRRJ – GAE, a escolinha de agroecologia de Nova Iguaçu¹³ - CPT-RJ / EMATER-Rio, da CEDRO - cooperativa de consultoria, projetos e serviços em desenvolvimento sustentável Ltda.

Partindo da experiência em curso da LEC PRONERA na UFRRJ, pretendemos tratar com a Pró-Reitoria de Extensão um conjunto de bolsas de extensão que possam ser disponibilizadas por territórios e regionais, de forma que viabilizem a permanência do estudante do campo na Universidade e seu engajamento nas atividades de extensão em sua localidade, principalmente durante o Tempo Comunidade. Além disso, outras bolsas se tornam acessíveis através de Editais para o PET Povos Tradicionais e para o PET Educação do Campo – tal como já ocorre hoje.

¹³ A Escolinha de Agroecologia é uma atividade informal de formação, visando a apropriação pelos agricultores de processos a serem aplicados dentro de um sistema agroecológico de produção. Apresenta segmentos teóricos e práticos de conservação do solo e água, métodos alternativos de controle de pragas e doenças, fitoterapia e homeopatia aplicadas à pecuária e à agricultura, saneamento rural, meio ambiente, criações, entre outros. É uma experiência que está no seu quarto ano e vem aumentando consideravelmente sua abrangência, tendo enorme influência sobre os agricultores participantes da Feira da Roça, evento semanal no centro de Nova Iguaçu. Os encontros são quinzenais e têm duração de 06 horas, organizados de forma bem dinâmica para que os agricultores, seu público preferencial, possam entender e se apropriar de conteúdos técnicos alternativos. Intercalam-se exposições teóricas, oficinas práticas e visitas a experiências bem sucedidas, que enriquecem o conteúdo e a prática, promovendo intercâmbio. A Escolinha recebe apoio financeiro do MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Também recebe algum apoio logístico das Prefeituras de Nova Iguaçu, Queimados e Japeri.

4.2- Metas a serem alcançadas com cronograma de execução

Metas	Mês
<ul style="list-style-type: none"> - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 1) 	<p align="center">Fevereiro a Abril de 2014 – etapa preparatória para o ingresso da 1ª turma LEC</p>
<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turma 1 (Tempo Comunidade – Junho e Julho 2014) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turma 1 - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 2) 	<p align="center">Março a Julho de 2014 - ETAPA 1 da 1ª turma LEC e acesso especial da 2ª turma LEC</p>
<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turmas 1 e 2 (Tempo Comunidade – Outubro e Novembro 2014) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turmas 1 e 2 - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 3) 	<p align="center">Setembro a Dezembro de 2014 - ETAPA 2 da 1ª turma LEC; ETAPA 1 DA 2ª turma LEC e acesso especial da 3ª turma LEC</p>
<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turmas 1, 2 e 3 (Tempo Comunidade – Julho e Agosto 2015) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turmas 1, 2 e 3 - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 4) 	<p align="center">Fevereiro a Julho de 2015 - ETAPA 3 DA 1a turma LEC; ETAPA 2 DA 2a turma LEC; ETAPA 1 DA 3a turma LEC; e acesso especial da 4ª turma LEC</p>

<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turmas 1, 2, 3 e 4 (Tempo Comunidade – Julho e Agosto 2015) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turmas 1, 2, 3 e 4 - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 5) 	<p>Agosto a Dezembro de 2015 - ETAPA 4 da 1ª turma LEC; ETAPA 3 DA 2ª turma LEC; ETAPA 2 DA 3ª turma LEC; ETAPA 1 DA 4ª turma LEC e acesso especial da 5ª turma LEC</p>
<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turmas 1, 2, 3, 4 e 5 (Tempo Comunidade – Julho e Agosto 2016) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turmas 1, 2, 3, 4 e 5 - realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão para obter um quantitativo de bolsas de extensão relativo ao número de territórios e regionais (turma 6) 	<p>Fevereiro a Julho de 2016 - ETAPA 5 da 1ª turma LEC; ETAPA 4 DA 2ª turma LEC; ETAPA 3 DA 3ª turma LEC; ETAPA 2 DA 4ª turma LEC; ETAPA 1 DA 5ª turma LEC e acesso especial da 6ª turma LEC</p>
<ul style="list-style-type: none"> - implementação das atividades de extensão nos territórios turmas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (Tempo Comunidade – Julho e Agosto 2016) - acompanhamento, avaliação e produção de relatórios pelos estudantes extensionistas-bolsistas e seus orientadores turmas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 	<p>Agosto a Dezembro de 2016 - ETAPA 6 DA 1ª turma LEC (FORMATURA); ETAPA 5 DA 2ª turma LEC; ETAPA 4 DA 3ª turma LEC; ETAPA 3 DA 4ª turma LEC; ETAPA 2 DA 5ª turma LEC e ETAPA 1 DA da 6ª turma LEC</p>

OBS – Ficaram fora dessa tabela a busca por Edtais tais como PET (Povos Tradicionais e Educação do Campo), PROEXT, entre outros. Também ficaram fora daqui outras estratégias relativas à divulgação da Extensão da LEC UFRRJ junto aos demais segmentos da Universidade – tais como: participação no Fórum de Extensão da Universidade, Seminários na UFRRJ e em outros espaços, produção de materiais didáticos, etc

4.3 - Estratégias para alcançar a meta

- Realização de reuniões com a Comissão de Acesso da UFRRJ pra planejamento e implementação de cronograma de trabalho;

- Realização, a partir de reunião de Colegiado da LEC e do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, formas de divulgação do Edital e de mobilização para inscrição dos candidatos junto às comunidades rurais, aos movimentos sociais e sindicais do campo e às organizações dos povos tradicionais.

- Realização de reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação, de Extensão e de Assuntos Estudantis para viabilizar as bolsas para os estudantes;

- Divulgar, no âmbito dos diversos fóruns da UFRRJ, o acesso especial para os estudantes da Educação do Campo e o seu porquê

4.4 - Etapas

ETAPA 1 – Fevereiro a Abril de 2014 – etapa preparatória para o ingresso da **1ª turma** LEC – busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará.

ETAPA 2 – Maio a Agosto de 2014 – Implementação, acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 1 da 1ª turma LEC; preparação para a chegada da **2ª turma** LEC (busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará).

ETAPA 3 – Setembro a Dezembro de 2014 - Implementação acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 2 da 1ª turma LEC; ETAPA 1 da 2ª turma LEC; preparação para a chegada da **3ª turma** LEC (busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará).

ETAPA 4 – Fevereiro a Julho de 2015 - Implementação acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 3 da 1ª turma LEC; ETAPA 2 da 2ª turma LEC e da ETAPA 1 da 3ª turma; preparação para a chegada da **4ª turma** LEC (busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará).

ETAPA 5 – Agosto a Dezembro de 2015 - Implementação acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 4 da 1ª turma LEC; ETAPA 3 da 2ª turma LEC, da ETAPA 2 da 3ª turma LEC e da ETAPA 1 da 4ª turma; preparação para a chegada da **5ª turma** LEC (busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará).

ETAPA 6 – Fevereiro a Julho de 2016 -- Implementação acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 5 da 1ª turma LEC; ETAPA 4a 2ª turma LEC, da ETAPA 3 da 3ª turma LEC, da ETAPA 2 da 4ª turma e da ETAPA 1 da 5ª turma; preparação para a chegada da **6ª turma** LEC (busca de bolsas e estrutura de Extensão para a turma que ingressará).

ETAPA 7 – Agosto a Dezembro de 2016 - Implementação acompanhamento e avaliação das atividades de Extensão da ETAPA 6 DA 1ª turma LEC (FORMATURA); ETAPA 5 DA 2ª turma LEC; ETAPA 4 DA 3ª turma LEC; ETAPA 3

DA 4ª turma LEC; ETAPA 2 DA 5ª turma LEC e ETAPA 1 DA da 6ª turma LEC UFRRJ

4.5 - Indicadores

- 1) Relatórios de acompanhamento e de avaliação realizados pelos estudantes da LEC UFRRJ e seus professores-orientadores.
- 2) Reuniões, ciclo de debates, minicursos, palestras e atividades realizados dentro da UFRRJ, nos espaços comunitários e ou dos movimentos sociais, cooperativas, dentre outros
- 3) Materiais didáticos, visuais e audiovisuais produzidos com intuito de socialização de informações e de processos de aprendizagem..
- 4) participação em Fóruns de Extensão da UFRRJ e demais Fóruns desse tipo ao nível nacional. Organizar seminários junto às Pró-reitorias de Extensão e Graduação da UFRRJ, em especial, os cursos da área de Educação, áreas afins e das humanidades, envolvendo iniciativas formais, informais e as diversas trocas de experiências.
- 5) Trabalhos de Campo, visitas técnicas e atividades culturais realizadas sempre que a pesquisa e as atividades de extensão revelem a necessidade e/ou de modo articulado aos trabalhos de campo oferecidos pelas disciplinas da LEC;
- 6) Canais de interlocução e comunicação entre alunos, professores e funcionários da UFRRJ, como por exemplo, materiais didáticos, blog e jornal-mural criados e atualizados;
- 7) Cursos de formação continuada ministrado para educadores que atuam nas escolas do campo no Rio de Janeiro:l.
- 8) Apresentação de artigos e pôsteres coletivos em eventos, encontros acadêmicos e comunicações.

5. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

5.1 - Diagnóstico da situação atual

Conforme já apontamos nos itens **2.6** e **2.17**, a situação da Educação do Campo no estado – RJ é difícil por conta de: a) os aspectos rurais do estado gozarem de grande invisibilidade, como se não houvessem áreas rurais; b) grande fragmentação das políticas bem como grande desconhecimento das políticas nacionais da Educação do Campo por conta da ausência de um fórum ou comitê aglutinador dos diversos sujeitos e organizações vinculados às lutas do campo e à educação do campo; c) predominar a política de fechamento das escolas do campo. Conforme comentamos anteriormente também, por conta da implementação deste curso LEC PRONERA na UFRRJ, pudemos conhecer um pouco mais a situação

atual das escolas do campo nas diversas redes públicas de ensino no estado e dos profissionais de Educação do Campo. Apontamos também que a única experiência de Fórum é a que existe há dois anos no município de Nova Iguaçu, ainda bastante frágil, agregadora de 12 escolas do campo. Poucos foram os municípios que inscreveram em seus Planos Municipais de Educação objetivos e metas relativos à Educação do Campo. No âmbito da formação de professores, indicamos em itens anteriores a existência de 3 cursos de graduação (ver nota de rodapé 5) e um de pós-graduação¹⁴ em processo de implementação. A observação que caberia a respeito desses cursos de graduação é o fato de nenhum deles ter caráter de oferta regular e continuada.

Na Baixada Fluminense, por conta dos diversos Assentamentos e Cooperativas existentes, diversas atividades são realizadas no âmbito da extensão, sendo área importante de atuação da LEC. Além disso, as redes municipais de Nova Iguaçu e Duque de Caxias travam há pelo menos dois anos várias interlocuções com a UFRJ sobre Educação do Campo, Agroecologia e Segurança Alimentar. Na região do Médio Paraíba, as discussões e ações voltadas para a Educação do Campo também têm ocorrido. A área de Magé conta com a presença de um acúmulo histórico das lutas pela terra e da expressão de sua memória materializada em antigas lideranças, em especial do Assentamento Cachoeira Grande. Além disso, há a presença de uma Escola Agrícola (Ernani do Amaral Peixoto) dinamizadora de atividades ligadas à Agroecologia. Na região Norte Fluminense, a questão da terra tem uma forte presença que se expressa num conjunto de várias instituições – além da UFRJ – que realizam atividades na área em torno da Educação do Campo: Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Instituto Federal Fluminense (antigo CEFET) e ISEPAM - Instituto de Formação de Professores. Junto a este último, a LEC UFRJ já realizou inúmeras atividades compartilhadas, aproximando o curso de LEC da UFRJ do que eles oferecem. Na região, foi também realizado um Seminário sobre Educação do Campo. Já no Sul Fluminense estão agrupados diversos grupos dos povos tradicionais – indígenas, quilombolas e caiçaras – onde também diversas atividades foram realizadas, inclusive Seminários sobre a Educação do Campo sob a perspectiva intercultural e dos povos tradicionais. Na região Metropolitana, a demanda encontra-se relacionada aos movimentos e às práticas de agricultura urbana com referências na Agroecologia.

5.2 - Metas a serem alcançadas com cronograma de execução

Metas	Meses
- formação inicial de 360 educadores do campo ao longo de 3 anos (60 educadores por semestre) através da Pedagogia da	<ul style="list-style-type: none"> Março de 2014 a dezembro de 2016

¹⁴ Pós-graduação em Educação e Trabalho promovida pela FIOCRUZ em parceria com o setor nacional de Educação do MST.

<p>Alternância e dos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, herdeira da Pedagogia dos Movimentos Sociais e da Educação Popular.</p>	
<p>- formação continuada de profissionais da Educação do Campo nas diversas redes municipais e da rede estadual de ensino</p>	<p>Nos períodos de Tempo Comunidade dos Estudantes da LEC UFRRJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Julho e agosto de 2014 • Novembro e dezembro de 2014 • Maio a julho de 2015 • Outubro a dezembro de 2015 • Maio a julho de 2016 • Outubro a dezembro de 2016
<p>- realização de Seminários em parceria com as Secretarias de Educação (municipais e estadual) e os movimentos sociais do campo, visando difundir e debater o estado atual da política da Educação do Campo</p>	<p>Nos períodos de Tempo Comunidade dos Estudantes da LEC UFRRJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Julho e agosto de 2014 • Novembro e dezembro de 2014 • Maio a julho de 2015 • Outubro a dezembro de 2015 • Maio a julho de 2016 • Outubro a dezembro de 2016
<p>- produção de materiais didáticos e novas metodologias de ensino-aprendizagem referenciados nos princípios e filosofia da Educação do Campo</p>	<p>Nos períodos de Tempo Comunidade dos Estudantes da LEC UFRRJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Julho e agosto de 2014 • Novembro e dezembro de 2014 • Maio a julho de 2015 • Outubro a dezembro de 2015 • Maio a julho de 2016 • Outubro a dezembro de 2016

OBS – Não citamos acima a participação nos fóruns nacionais da Educação do Campo.

5.3 - Estratégias para alcançar a meta

- quanto à formação inicial de 360 professores do campo: divulgar os processos seletivos junto às comunidades rurais, aos movimentos sociais e sindicais do campo, aos representantes das organizações de povos tradicionais e às

Secretarias Municipais e Estadual de Educação no estado –RJ; realizar a implementação, o acompanhamento, a avaliação e o replanejamento do processo de ensino-aprendizagem de forma participativa.

- quanto à formação continuada de profissionais da Educação do Campo nas diversas redes municipais e da rede estadual de ensino: buscar, através das atividades de Extensão e de Estágio Curricular nos diversos territórios e regionais no estado-RJ, realizar a maior número possível de contatos e atividades dentro dos espaços escolares.

- realização de Seminários em parceria com as Secretarias de Educação (municipais e estadual) e os movimentos sociais do campo, visando difundir e debater o estado atual da política da Educação do Campo: realizar contatos com as Secretarias de Educação para realização de fóruns para discussão da política no estado.

- produção de materiais didáticos e novas metodologias de ensino-aprendizagem referenciados nos princípios e filosofia da Educação do Campo: organização de oficinas e uso dos Laboratórios da LEC UFRRJ para elaboração de materiais didáticos; organizar, nos estágios curriculares, junto com os educandos, projetos pedagógicos alternativos às atividades usuais da escola; imprimir na UFRRJ materiais didáticos produzidos por estudantes e professores das escolas do campo para fins de divulgação nas comunidades e de introdução nas atividades cotidianas de ensino-aprendizagem.

5.4 – Etapas

ETAPA 1 – Fevereiro a Abril de 2014 – etapa preparatória para o ingresso da **1ª turma LEC**. Reuniões com representantes de comunidades rurais, movimentos sociais e sindicais do campo, povos tradicionais e Secretarias de Educação.

ETAPA 2 – Maio de 2013 a Agosto de 2014 – No processo de implementação, acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1ª turma LEC), aprofundar o diálogo com as escolas do campo e as Secretarias de Educação nos diversos territórios, visando: a) realização de oficinas e outras atividades de formação continuada de professores; b) preparação para organização de Seminários para discussão das políticas de educação do campo. Potencializar o início da produção de materiais didáticos contextualizados e de projetos experimentais (Laboratórios da LEC).

ETAPA 3 – Setembro a Dezembro de 2014 - No processo de implementação acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1ª e 2ª turmas LEC), dar continuidade às atividades realizadas nas escolas do campo e junto às Secretarias de Educação, visando: a) realização de oficinas e outras atividades de formação continuada de professores; b) organização de Seminários para discussão

das políticas de educação do campo. Potencializar a produção de materiais didáticos contextualizados e de projetos experimentais (Laboratórios da LEC).

ETAPA 4 – Fevereiro a Julho de 2015 - No processo de implementação acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1^a, 2^a e 3^a turmas LEC), dar continuidade às atividades realizadas nas escolas do campo e junto às Secretarias de Educação, visando: a) realização de oficinas e outras atividades de formação continuada de professores; b) organização de Seminários para discussão das políticas de educação do campo, bem como de sua avaliação coletiva com todos os envolvidos. Aproveitar também os momentos de Estágio Curricular nas escolas para potencializar a utilização de materiais didáticos contextualizados produzidos pelos próprios estudantes e de projetos experimentais (Laboratórios da LEC).

ETAPA 5 – Agosto a Dezembro de 2015 - No processo de implementação acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1^a, 2^a, 3^a e 4^a turmas LEC), dar continuidade às atividades realizadas nas escolas do campo e junto às Secretarias de Educação, visando: a) realização de oficinas e outras atividades de formação continuada de professores; b) disseminação de eventos e fóruns organizativos para discussão das políticas de educação do campo, bem como de sua avaliação coletiva com todos os envolvidos. Aproveitar também os momentos de Estágio Curricular nas escolas para potencializar a utilização de materiais didáticos contextualizados produzidos pelos próprios estudantes e de projetos experimentais (Laboratórios da LEC).

ETAPA 6 – Fevereiro a Julho de 2016 -- No processo de implementação acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a turmas LEC), dar continuidade às atividades realizadas nas escolas do campo e junto às Secretarias de Educação, visando: a) realização de oficinas e outras atividades de formação continuada de professores; b) disseminação de eventos e fóruns organizativos para discussão das políticas de educação do campo, bem como de sua avaliação coletiva com todos os envolvidos. Aproveitar também os momentos de Estágio Curricular nas escolas para potencializar a utilização de materiais didáticos contextualizados produzidos pelos próprios estudantes e de projetos experimentais (Laboratórios da LEC). Neste momento, o acúmulo da LEC deverá ser bastante significativo, estimulando publicações e intercâmbios em fóruns nacionais de pesquisa sobre Educação do Campo. Atentar para a necessidade das trocas das turmas entre si.

ETAPA 7 – Agosto a Dezembro de 2016 - No processo de implementação acompanhamento e avaliação das atividades do Tempo-Comunidade (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a turmas LEC), dar continuidade às atividades realizadas nas escolas do campo e junto às Secretarias de Educação nas turmas iniciais. Como será o momento da formatura e da apresentação de trabalhos monográficos da turma 1, será um contexto muito favorável para a realização de um Seminário sobre

Educação do Campo na própria UFRRJ, em parceria os movimentos sociais, as diversas organizações e entidades parceiras, bem como as Secretarias de Educação mais próximas.

5.5 - Indicadores

a) quanto à formação inicial de 360 professores do campo:

- permanência dos estudantes em seu percurso formativo dentro da UFRRJ;
- produção científica, extensionista e pedagógica dos educandos das 6 turmas;
- registros escritos, visuais e audiovisuais que expressem suas percepções sobre seu percurso formativo;

b) quanto à formação continuada de profissionais da Educação do Campo nas diversas redes municipais e da rede estadual de ensino:

- atividades realizadas nas escolas nos diversos territórios (oficinas, aulas de campo, visitas à comunidade para realização de Estudos da Realidade, projetos diversos)

c) quanto à realização de Seminários em parceria com as Secretarias de Educação (municipais e estadual) e os movimentos sociais do campo:

- realização de reuniões preparatórias;
- realização de seminários e outros tipos de encontros semelhantes
- produção de documentos e cartas políticas

d) quanto à produção de materiais didáticos e novas metodologias de ensino-aprendizagem referenciados nos princípios e filosofia da Educação do Campo:

- oficinas e encontros dos Laboratórios da LEC UF
- publicações
- projetos.

6. ENSINO-APRENDIZAGEM

A implantação dessa Licenciatura em Educação do Campo com comunidades populares do campo considera a necessidade de aprofundar a aproximação do currículo do curso com o desenvolvimento científico, histórico, social, cultural, artístico e tecnológico em suas múltiplas escalas - municipal, estadual, regional, nacional e internacional. A proposta de articular competência acadêmica com compromisso social inclui o estreitamento de laços com grupos de pesquisa e outras instituições e entidades comunitárias que tenham objetivos e experiências afins para

consolidar uma ampla rede de cooperação e interlocução sobre a apropriação e o uso dos espaços públicos, além de sua afirmação como arena de debates, de participação social e de afirmação da cidadania. Tais trocas científico-culturais são significativas do ponto de vista da formação acadêmica e sociopolítica, não só dos bolsistas do programa, como também dos demais estudantes e cursos de graduação que a LEC está associada. Trata-se de estimular nos graduandos a prática da leitura crítica da realidade, com base numa formação ética e compromissada, do ponto de vista social, cultural e ambiental. A pesquisa é parte da formação pedagógica dos bolsistas, mas esta precisa considerar a vivência nos acampamentos, assentamentos, escolas do campo e a experiência comunitária que os educandos trazem como elementos de sua prática acadêmica. Nesse sentido, as oficinas de produção de textos oferecidas para os estudantes fortalecem, por exemplo, a formação em língua materna, o pertencimento, as memórias, identidades e histórias de vida. Nesses espaços, os estudantes participam de oficinas e, posteriormente, serão os multiplicadores dessas atividades.

A Licenciatura em Educação do Campo tem contribuído com os debates acerca da História da Educação do Campo no Brasil, a Agroecologia, a Segurança Alimentar, entre outros aspectos, 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 utilização de materiais didáticos, como fatores políticos e pedagógicos que viabilizem a formação de sujeitos sociais numa perspectiva popular. Desenvolve ainda a dimensão educativa e, ao mesmo tempo, o fazer pedagógico através da organização coletiva na construção de projetos político-pedagógicos emancipadores e, nesse aspecto, as memórias e as histórias de vida constituem-se em mais um mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação continuada. Processo este que pode ser desencadeado pela via da construção e reconstrução dos sonhos, resgatando as relações que os assentados guardam com o passado, as utopias e trajetórias recentemente vividas.

Neste complexo campo de análise, o objeto delimitado é prioritariamente as relações estabelecidas entre a formação do educador e suas histórias de vida, as memórias, a formação política e ideológica na perspectiva freireana e suas consequências na utilização e produção do material didático, na formação de educandos preocupados com o restabelecimento de espaços e atitudes que privilegiem a arte do diálogo e conscientização. Valoriza-se a cabeça erguida, o ser sujeito da história, a indignação contra as injustiças e a autoconfiança na capacidade intelectual das pessoas. As experiências educacionais e políticas dos educadores serão essenciais nessas reflexões e possibilidades de compreensão da ação coletiva, sendo viabilizada pelo sentimento de solidariedade e organização que se reforça nos sujeitos envolvidos com este processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente coletivo e educacional pode cumprir com papel libertador e de

emancipação humana, abrindo novos espaços de atuação, por onde ecoarão as vozes daqueles que, em nome da ética, do respeito às diferenças e da igualdade, sempre foram silenciados.

Percebemos, enquanto educadores, que o descompromisso histórico com a produção crítica e coerente do saber, atrelado à educação do campo pode ser um agravante. Nesse sentido, é importante o nosso envolvimento com pesquisas, educadores e educandos que se preocupem com a formação continuada, com o conflito de ideias, os espaços democráticos, as propostas, propósitos e significados do sublime ato de educar, associado à urgente necessidade de intervenções, ações e reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas na perspectiva da educação popular. O processo de construção da LEC considerou as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas, pedagógicas e éticas que deve sempre existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Contou ainda, com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo. (ARROYO, 1995, 1999; CALDART, 2000; 2003; 2004). Nesse sentido, importante é perceber como em nossa sociedade, no embate entre as diferentes classes sociais, fica evidente o desenvolvimento cada vez mais acentuado da exploração econômica, da exclusão social e da dominação política, ingredientes de um sistema que valoriza exageradamente o capital, em detrimento das questões sócio-culturais, educacionais e de cidadania.

Com base no entendimento de que a formação é requisito básico na sociedade atual, tendo em vista as necessidades de educadores e educandos do campo, além das demandas comunitárias, esta licenciatura em educação do campo, é entendida como sendo a do estabelecimento das vinculações entre o saber escolar / acadêmico e os valores e conhecimentos de educadores e educandos. Estabelecemos ainda uma grande relação entre a teoria e a prática, propondo reflexões multidisciplinares acerca da formação cidadã e da responsabilidade social inerentes a este projeto que pensa a educação do campo e suas várias possibilidades de atuação.

Assim, a LEC buscará as significativas contribuições e a necessária articulação quanto aos métodos de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação do Campo. Nessa proposta consideramos vital a troca de experiências com os saberes locais e com a vida de sujeitos concretos. A implantação da LEC na UFRRJ pretende, portanto, contribuir para o desenvolvimento de atividades acadêmicas de qualidade e se compromete com a busca da excelência no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. O incentivo ao diálogo entre diferentes áreas da educação do campo vai ocorrer com a participação ativa e diversa do conjunto de professores que atuam nessa Licenciatura e colaboraram, desde o início, na elaboração da presente proposta. Assim, essa Licenciatura para comunidades do campo pretende ser um estímulo à vivência e à aplicação prática das proposições

teórico-metodológicas apresentadas na LEC e criar um ambiente agradável e democrático de aprendizagem, articulando Tempo Escola e Tempo Comunidade, via Pedagogia da Alternância, cujos princípios fundamentais, entre outros, são o diálogo e o respeito às diferenças.

Analisando a memória da luta dos movimentos sociais pela educação do campo no Brasil, constatamos que a Pedagogia da Alternância tem sido tratada como referência curricular e metodológica. Ela tem o intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida, familiar, comunitária, cultural, de sustentabilidade local, entre outros aspectos. Propõe gestões participativas e colegiadas, estabelecendo relações cotidianas e de responsabilidade coletiva entre escola e comunidade. A alternância se fortalece nas ações dos sujeitos envolvidos num projeto local-nacional, que na nossa ótica é de educação popular, marcadamente sintonizado com os objetivos de organização da cultura e do trabalho do campo, o que difere das políticas neoliberais que estão sintonizadas com uma educação impessoal, de metas e mercadológica.

6.1 - Diagnóstico da situação atual

Atualmente a Licenciatura em Educação do Campo (Edital PRONERA/2009) conta com 54 educandos, oriundos de comunidades do campo/assentamentos de Reforma Agrária, indígenas e quilombolas. O curso está inserido na modalidade presencial e funciona de acordo com a Pedagogia da Alternância, dividindo a carga horária em duas etapas, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Durante o Tempo-Escola, os alunos participam presencialmente das aulas e atividades pedagógicas, perfazendo um total de 8 horas-aula durante 6 dias na semana. Durante o Tempo-Comunidade, os alunos, seguindo um **Plano de Estudos**, elaboram suas atividades de acordo com as disciplinas. Cabe destacar as atividades Cadernos Reflexivos e Trabalho integrado (já explicitadas no item 2.8).

6.2 - Metas a serem alcançadas com cronograma de execução

- Formar 120 jovens e adultos por ano para o trabalho docente multidisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades, ao longo de 3 anos (360 ao todo).
- .- Formar profissionais da Educação do Campo nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico escolar, habilitando-os para docência, pesquisa, extensão, gestão e coordenação pedagógica.
- Implantar grupos de extensão e pesquisa que acolham os 120 alunos/ano, no desenvolvimento de atividades de ensino/pesquisa/extensão.
- Realizar Seminários temáticos anuais para diálogo dos eixos de formação (Ciências Sociais e Humanidades)
- Inserir os alunos nos Programas de Iniciação Científica (PIBIC e PROIC).

- Inserir os alunos do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)
- Qualificar o programa de Monitoria, envolvendo os alunos no trabalho pedagógico com as disciplinas.

6.3 - Estratégias para alcançar a meta.

- Implementação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, a ser criado no Instituto de Educação
- Articulação com as Pró-reitorias de Extensão de Pesquisa e Pós-graduação
- Articulação com a Pró-reitoria de Graduação
- Aprofundamento das articulações com as Secretarias de Educação (Municipais e Estadual), bem como com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, Cooperativas, Grupos de Agroecologia e representações dos Povos Tradicionais.
- Implementação dos Trabalhos Integrados como instrumento de organização interdisciplinar da LEC
- Implementação das Atividades dos Laboratórios da LEC (Mídias, Práticas em Agroecologia e Segurança Alimentar)
- Utilização das ferramentas de auto- formação (cadernos reflexivos, portfólios, sistematização da vivência do percurso formativo, dentre outras)

6.4 - Uso de tecnologias de comunicação e informação

- Implantação dos Laboratórios de Agroecologia e Segurança Alimentar e dos Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.
- Criação de uma página eletrônica com espaços virtuais de diálogo (blogs, redes, chats), usando a plataforma Moodle.

6.5 Etapas

Ao longo do curso, estabelecemos os seguintes prazos para as atividades:

1º semestre de 2014

- 1) Implementação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade
- 2) Articulação com a Pró-reitoria de Graduação para a criação de bolsas de monitoria para as áreas envolvidas no curso

2º semestre de 2014:

- 1) Implantação do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.
- 2) Criação de uma página eletrônica com espaços virtuais de diálogo (blogs, redes, chats), usando a plataforma Moodle.
- 3) Articulação com as Pró-reitorias de Extensão e Pesquisa e Pós-graduação para a criação dos grupos de Extensão e Pesquisa
- 4) Articulação com a Pró-reitoria de Graduação para o envolvimento do curso no PIBID
- 5) Articulação com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação para a participação dos alunos do curso nos programas de Iniciação Científica (PIBIC e PROIC)
- 6) Realização do Seminário Educação e Sociedade (Pedagogia da Alternância e Trabalho Integrado)

1º semestre de 2015

- 1) Realização do 1º Seminário Temático
- 2) Realização de concursos de monitoria
- 3) Implantação de grupos de Pesquisa e Extensão, através das Atividades Acadêmicas do NEPE I
- 4) Manutenção do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.
- 5) Manutenção da página eletrônica.

2º semestre de 2015

- 1) Realização de concursos de monitoria
- 2) Implantação do Estágio Supervisionado I
- 3) Manutenção do NEPE I e implantação do NEPE II
- 4) Manutenção do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.

1º semestre de 2016

- 1) Realização de concursos de monitoria
- 2) Implantação do Estágio Supervisionado II
- 3) Manutenção dos NEPE I e II e implantação do NEPE III

- 4) Realização do 2º Seminário Temático
- 5) Manutenção do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.

2º semestre de 2016

- 1) Realização de concursos de monitoria
- 2) Implantação do Estágio Supervisionado III
- 3) Manutenção dos NEPE I, II e III e Implantação do NEPE IV
- 4) Manutenção do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.
- 5) Início das atividades inerentes à confecção dos Trabalhos de Conclusão de Curso

2º semestre de 2016

- 1) Realização de concursos de monitoria
- 2) Implantação do Estágio Supervisionado IV
- 3) Manutenção do Laboratório de Agroecologia e Segurança Alimentar e do Laboratórios de Arte, Linguagem e Mídias.
- 4) Término dos Trabalhos de Conclusão de Curso
- 5) Realização do 3º Seminário Temático
- 6) Conclusão da 1ª turma

6.6 - Indicadores

- Grupos e Projetos de Pesquisa e de Extensão
- Apresentações dos Trabalhos Integrados por etapa e por turma
- Seminários de Integração (entre as turmas)
- Trabalhos realizados pela monitoria
- Conclusão de 110 Licenciandos por ano (contando com, aproximadamente, 10% de evasão)
- produtos e processos do Laboratório de Mídia e do Laboratório de Práticas em Agroecologia e Segurança Alimentar
- áreas de experimentos e trabalhos agroecológicos em comunidades rurais
- Monografias (Trabalhos de Conclusão de Curso)
- Portfólios, cadernos reflexivos e instrumentos sobre o percurso formativo

- materiais didáticos escritos, visuais e audiovisuais produzidos pelos estudantes da LEC

6.7 - Prever programas de formação pedagógica para implementação do novo modelo de ensino-aprendizagem (se for o caso)

Como já trabalhamos com a Pedagogia da Alternância, serão realizados Seminários Temáticos no curso, como forma de socialização e avaliação das atividades.

Implementação:

7. PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO / CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO /EXECUÇÃO

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO:

ETAPA	Mês - Ano
ETAPA 1 - Instalação de processo preparatório para ingresso da 1ª turma	Janeiro a Abril de 2014
ETAPA 2 - Implementação das atividades didático-pedagógicas da ETAPA 1 da 1ª turma LEC e acesso especial da 2ª turma LEC	Maio a Agosto de 2014
ETAPA 3 - Implementação das atividades didático-pedagógicas da ETAPA 2 da 1ª turma LEC; ETAPA 1 da 2ª turma LEC e acesso especial da 3ª turma LEC	Setembro a Dezembro de 2014
ETAPA 4 - Implementação das atividades didático-pedagógicas da ETAPA 3 da 1ª turma LEC; ETAPA 2 da 2ª turma LEC; ETAPA 1 da 3ª turma LEC e acesso especial da 4ª turma LEC	Fevereiro a Julho de 2015
ETAPA 5 - Implementação das atividades didático-pedagógicas da ETAPA 4 DA 1ª turma LEC; ETAPA 3 DA 2ª turma LEC; ETAPA 2 DA 3ª turma LEC; ETAPA 1 DA 4ª turma LEC e acesso especial da 5ª turma LEC	Agosto a Dezembro de 2015

ETAPA 6 – Implementação das atividades didático- pedagógicas da ETAPA 5 DA 1ª turma LEC; ETAPA 4 DA 2ª turma LEC; ETAPA 3	Fevereiro a Julho de 2016
--	----------------------------------

DA 3ª turma LEC; ETAPA 2 DA 4ª turma; ETAPA 1 da 5ª turma e acesso especial da 6ª turma LEC.	
ETAPA 7 – ETAPA 6 DA 1ª turma LEC (FORMATURA); ETAPA 5 DA 2ª turma LEC; ETAPA 4 DA 3ª turma LEC; ETAPA 3 DA 4ª turma LEC; ETAPA 2 DA 5ª turma LEC e ETAPA 1 DA da 6ª turma LEC.	Agosto a Dezembro de 2016

7.1 – Execução

A - Cronograma do processo de institucionalização do curso, período de aprovação pelo Conselho e inserção do curso no processo seletivo da universidade:

Durante a Etapa 1 (fevereiro a julho de 2014), ocorrerão: a) a implantação do Departamento Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (fevereiro/2013); b) aprovação do projeto (PPP) da LEC no CEPE (março/2014); c) Instalação da Secretaria Geral do Curso; d) composição do Colegiado de Curso da LEC UFRRJ; d) Preparação e implementação do acesso especial da 1ª turma LEC, incluindo o Edital e os instrumentos da seleção (60 vagas)

B - Processo seletivo de professores e técnicos administrativos:

A organização e implementação dos concursos (professores e técnicos administrativos) ocorrerão ao longo das 3 primeiras Etapas, durante o ano de 2014.

C - início da 1ª turma:

MARÇO DE 2014.

8 – REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; GARCIA, M.C. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALMEIDA, S; PETERSEN, P; CORDEIRO, A. **A crise sócio ambiental e a conversão ecológica da agricultura brasileira: subsídios à formulação de diretrizes ambientais para o desenvolvimento agrícola**. 1ª Ed. AS-PTA. Rio de Janeiro, 2000.

ALTIERI, M.A. **Agroecology: The scientific basis of alternative agriculture**, Westview Press, Boulder, COU. 1987.

ALTIERI, M.A., e NICHOLS, S. **Agroecologia Teoria e Prática para uma Agricultura Sustentável**. México: PNUMA. 2000.

ALVES, N. **No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora.** In: Entrevista publicada. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

ARROYO, M. **As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador.** In: FERRETTI, C.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs). Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola? São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Educação do campo – desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: ed. Insular, 2009.

CALDART, R. S. A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003

BARBOSA, M.L.de O. **As profissões no Brasil e sua sociologia.** Rio de Janeiro: SCIELO/Brasil, v.46, n.3, 2003. Capturado do site www.scielo.br

BITENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula.** SP: Contexto, 2004

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** SP: Cortez, 2004.

BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

BAIRRAL, M. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais à distância.** Seropédica, RJ: EdUR. 2007.

BELTRAME, S.A.B. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento.** São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Cadernos Temáticos. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2004.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional 2002.

_____. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo .** Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica no. 1/ 2002.

_____. **Diretrizes Complementares da Educação Básica do campo.** Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica no. 2/2008.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** Brasília: NDA/SAF, DATER- IICA, 2007.

CAPORAL, F.R. COSTABEBER, J. **A Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural**. Emater/RS, ASCAR, Porto Alegre, 2001

COSTABEBER, J. **A Acción colectiva y procesos de transición agroecológica en Rio Grande do Sul, Brasil**, Tesis Doctoral, ISEC, Universidad de Córdoba, 1998

CARDOSO, C.F. **Protocampesinato Negro nas Américas: escravo ou camponês**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

CARRETERO, M., Rosa, Alberto., GONZÁLEZ (orgs.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CEDRO – Cooperativa de Consultoria, Projetos e Serviços em Desenvolvimento Sustentável Ltda. **Relatório Resumo das Atividades de Elaboração dos Planos de Recuperação dos Assentamentos Fazenda Normandia e Pedra Lisa (Japeri), Paes Leme (Miguel Pereira), Vitória da União (Paracambi) e Fazenda São Domingos (Conceição de Macabu) – Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Iterj/Cedro. Agosto a Novembro de 2007. 08 pp., tabs.

CEDRO – Cooperativa de Consultoria, Projetos e Serviços em Desenvolvimento Sustentável Ltda. **Cooperativa CEDRO: 10 anos de ATER pública não Estatal no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Cedro. Outubro de 2009. 03 pp., tabs.

COSTA, S. **A Escola Rural**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico IBGE, 1946.

COUTINHO, C.N. **Cultura e Sociedade no Brasil – Ensaio sobre ideias e formas**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CUNHA, LA. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CUNHA, M. C. da – **O Futuro da Questão Indígena**. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. Orgs. – **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

CUPOLILLO, A.V. **Corporeidade e Conhecimento Diálogos necessários à Educação Física e à escola**. Niterói-RJ: UFF/PPGE, 2007.

CURVELLO, M.A. **A Presença do enfoque agroecológico em Currículo de Curso Técnico Agrícola**. Rio de Janeiro: DE/PPGE, 1998.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável: Origens e perspectivas de um novo paradigma**. 2.ed. Guaíba, Agropecuária, 1999.

ESTERCI, N. VALLE, R. S. T. (Orgs) **Reforma Agrária e Meio Ambiente**. ISA, São Paulo, 2003.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEITOSA, A.E.F. **A Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no Contexto do Capitalismo Dependente**. Niterói/RJ: Faculdade de Educação, UFF/PPGE, 2006

FERRETTI, C.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?** São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo. **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

CARRETERO, M; ROSA, Alberto, GONZÁLEZ (orgs.). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANZOI, N.L. **Entre a Formação e o Trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: UFRGS Ed. 2006.

FREIRE, J. R. B. – **Os Índios em Arquivos do Rio de Janeiro.** Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995,

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 19a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** Ed. Universidade/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

INCRA/MDA – Edital de Licitação – Concorrência Pública Nº 01/2009 – Contratação de Serviços de ATEs. Rio de Janeiro: 2009. 149 pp.

INCRA/MDA – **Manual de Operações – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Edição revista e atualizada. Brasília: abril de 2004. 129 pp. Extraído da página do INCRA na Internet – acesso http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75 em 08/11/2009.

ITERJ Divulga suas Intervenções – Relatório de Governo. Rio de Janeiro: Iterj. S/d. 07 pp. – Extraído da página <http://www.iterj.rj.gov.br/artigos.asp> do Iterj na Internet – acesso em 08/11/2009.

JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. SP: Ática, 2006.

LACLAU, E. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade Cultural.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 2. vol. 1 outubro de 1998.

LIBÂNEO, J. C. **As Mudanças na Sociedade, a Reconfiguração da Profissão de Professor e a Emergência de novos temas na Didática.** In: Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia/SP: ENDIPE, 1998.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. In: Portal do MEC/Educação profissional e tecnológica. Outubro de 2008.

MARTINS, J.S (org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna (et al). **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa de Residência Agrária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette, MAGALHÃES, Marcelo de Souza.(orgs). **Ensino de História. Sujeitos, Saberes e práticas**. RJ: Mauad X:FAPERJ, 2007.

_____. **Formação de Professores, tecnologias e linguagens**. SP: Edições Loyola, 2002.

MONTEIRO, Aloisio J. J. - Caminhos da Liberdade: uma perspectiva educacional do Oriente-Occidente – In: Linhares, C. & Leal, M. C (orgs.). **Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MONTEIRO, J. M. – O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. Orgs. – **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

MOREIRA, R. J. **Natureza, ciência e saberes I: Identidade social e técnico agropecuário**. Rio de Janeiro: CPDA/REDES – NEAD/INCRA, 2005.

_____. **Natureza, ciência e saberes I: Identidade social e técnico agropecuário**. Rio de Janeiro: CPDA/REDES – NEAD/INCRA, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade: Fragmentos de uma problemática e representação do sistema capitalista**. (notas de aula). S/d.

_____. **Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade**. In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 20, Rio de Janeiro: CPDA/Mauad. abr. 2003.

_____. **Ruralidades e Globalizações: ensaiando uma interpretação**. Rio de Janeiro: CPDA/Ruralidades. Nº /set. 2002

_____. **Sociedade e Universidade: Cinco teses equivocadas**. In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 3, Rio de Janeiro: CPDA/ICHS/EDUR. nov. 1994.

MOREIRA, R. J. ; COSTA, L. F. C. (Org.) . **Globalismos, localismos e identidades sociais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2007.

MOREIRA, R.J.; SOARES, A.M.D. **A Formação do Técnico em Agropecuária: reflexão crítica sobre o seu papel social.** (Relatório de Pesquisa), Seropédica: UFRRJ/CPDA e IE/DTPE, 1993.

MORIN, E. **O Enigma do Homem: para uma nova antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar editora, 1975.

CARVALHO, José Murilo. **História da Cidadania no Brasil – o longo caminho.** 11a ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. Orgs. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, L.M.T. **A Socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades entre permanências, ambigüidades e tensões.** Rio de Janeiro: CPDA/DPPG, 2008.

OLIVEIRA, L.M.T. **Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações.** Seropédica/RJ: CPDA/UFRRJ, 1998.

OLIVEIRA, L.M. e SOARES, A.M.D. Ensino Técnico Agrícola e Formação de Professores: novas perspectivas ou uma “velha” receita? In: MOREIRA, R.J. **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo.** 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

PASSADOR, C. S (2000) Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. IN: FARAH, M. F. S. & BARBOZA, H. B. (orgs.). **Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania.** São Paulo: Editora FGV.

PERICO, R.E. **Identidade e Território No Brasil.** Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2009,

PROJETO DE EDUCAÇÃO DO PONTO DE CULTURA MANOEL MARTINS. **Vivência de Saberes: educação com Arte e Tradição Oral.** Paraty/RJ: Quilombo do Campinho/AMOC/IPHAN/UNESCO/Ministério da Cultura. 2007.

RAVERA, Célia (Gerente do Programa – Presidente do Iterj) – Programa Nossa Terra – Descrição – Terra, **Infraestrutura e Trabalho – Novo Olhar da Política Fundiária do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Iterj. 2003. 08 pp. – Extraído da página <http://www.iterj.rj.gov.br/artigos.asp> do Iterj na Internet – acesso em 08/11/2009.

SANTOS, B S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

Seminário Internacional em Agroecologia. **Carta Agroecológica**. Porto Alegre: ANA, 2008.

INSTITUTO GIRAMUNDO MUTUANDO. **A Cartilha Agroecológica**. Botucatu/SP: Ed. Criação Limitada, 2005.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SEVILLA, G. E. GONZÁLEZ de MOLINA, M., CASADO, G. G. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Ed Mundi- Prensa, Madrid/ Barcelona/México, 2000.

SEVILLA, G.; GONZÁLEZ de MOLINA. M. **Ecología, Campesinado e Historia**. La Piqueta. Madrid, 1993

SEVILLA, G. **Sobre la articulación de la agronomía y la ecología en el pensamiento social agrario: desde el Neomarxismo de los estudios campesinos a la agroecología**. Material de discussão para o seminário “Modelo produtivo e matriz tecnológica aplicável aos assentamentos”. Guararema, 2006.

SILVA, E.S. **O Computador como ferramenta de apoio na Prática Pedagógica da EAFSB-BA**. Seropédica/RJ: PPGEA/IA e DPGE. 2008.

SILVA, M. S. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da educação do campo. In: **Revista da Formação por Alternância**. Ano 3, nº 5, Brasília: UNEFAB, 2007.

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. In: Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 5, pp. 105-112, 2008. Consultado em setembro/2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às Teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, A.M.D. **Política educacional e configurações dos cursos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação ?** Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2003 (tese).

SOUZA, J.A. de, LUNARDI, V.L. & ARATO, H.D. **Planos de Recuperação de Assentamentos – PRAs – Assentamentos Fazenda Normandia e Pedra Lisa**

(Japeri), Assentamento Paes Leme (Miguel Pereira), Assentamento Vitória da União (Paracambi) e Assentamento São Domingos (Conceição de Macabu) – Estado do Rio de Janeiro – Documento Final. Rio de Janeiro: Iterj/Cedro. Novembro de 2007. 304 pp., tabs., gráfs., fotogr., mapas e bibls.

SOUZA, J. **A Modernização Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro.** Brasília: Editora UNB, 2004.

SILVA, A. L. & FERREIRA, M. K. L. Orgs. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.** São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. Orgs. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, M. F. & AZEVEDO, M. M. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. Orgs. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SOUZA, F.C.S. **Repensando a Agricultura: o enfoque da sustentabilidade como padrão alternativo à agricultura moderna.** In: HOLOS. Natal: UFRRJ, ano 20, out. 2004.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: IE 406	PENSAMENTO SOCIAL E CULTURA POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA
Créditos: 2	Carga Horária: 30 horas

DEPARTAMENTO DE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADES

INSTITUTO DE: EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES): JOSELINA DA SILVA - SIAPE (UFRRJ).1525135

Endereço eletrônico – joselinajo@yahoo.com.br

OBJETIVOS:

- Estudar o contexto histórico do encontro colonial.
- Identificar dinâmicas e processos de constituição dos estados nacionais.
- Analisar o pensamento social Latino Americano.
- Estudar e descrever as culturas nacionais e tradicionais dos países latino americanos.
- Analisar as teorizações políticas contemporâneas.

EMENTA: Constituição do espaço latino americano no mundo colonial europeu. A formação dos estados nacionais. Pensamento social e cultura latino americana. Dinâmicas políticas e teorias sociais latino americanas. Culturas, integração, dependência política e questões nacionais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Dinâmicas políticas e sociais do encontro colonial
- 2- Constituição dos estados nacionais
- 3- Pensamento social latino americano: século XIX e XX
- 4- Culturas, imperialismo e povos tradicionais
- 5- Correntes políticas e teorizações sociais latino americanas.

BIBLIOGRAFIA: *(usar normas ABNT para as citações)*

BÁSICA:

IANNI, O. A questão nacional na América Latina - Estudos Avançados, 1988 - SciELO Brasil
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000100003>

CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. Dependência e desenvolvimento na América Latina. LTC, 1996.

BRUIT, HH - A invenção da América Latina. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores ..., 2000 - anphlac.fflch.usp.br
Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf

ROSENMANN, M. R. Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires, Clacso, 2008.

LEGUIZAMÓN, SA. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. 2007
Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35156385.pdf>

COMPLEMENTAR:

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos Eduardo e NOBILE, Rodrigo. Latinoamericana: Enciclopedia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TOCQUEVILLE, Alexis. A Democracia na América. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARIÁTEGUI, J. C. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular / CLACSO, 2008

Ementa disciplina Educação e Relações Étnicorraciais na Escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

CÓDIGO: IE 622
CRÉDITOS: 02
teóricos

NOME DA DISCIPLINA
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA ESCOLA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

Analisar o contexto histórico das questões étnicorraciais na educação brasileira. Compreender as articulações e as iniciativas dos movimentos sociais negros e indígenas no processo de construção de políticas públicas para a igualdade étnicorracial na educação. Refletir sobre os desafios das articulações entre equidade, igualdade e diferença na educação básica. Analisar criticamente a fundamentação teórica e a aplicação prática das atuais políticas de promoção da igualdade étnicorracial na educação brasileira. Analisar os desafios das produções pedagógicas para a reeducação das relações étnicorraciais nos contextos escolares.

EMENTA:

Educação no contexto histórico e social das diferenças étnicorraciais. Movimentos negros e indígenas e a educação. Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença. As políticas Públicas de promoção da igualdade étnicorracial na educação básica. Produção de conhecimentos pedagógicos para promoção da igualdade étnicorraciais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Educação no contexto histórico e social das diferenças étnicorraciais.

Movimentos negros e indígenas e a educação.

Conceito e articulações entre equidade, igualdade e diferença.

As políticas Públicas de promoção da igualdade étnicorracial na educação básica.

Produção de conhecimentos pedagógicos para promoção da equidade e igualdade étnicorraciais.

METODOLOGIA – Aulas expositivas dialogadas, atividades em grupo, apresentação de filmes.

AVALIAÇÃO – Provas, seminários, trabalhos em grupo, resenhas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.39-62.

_____. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.

MOREAU, Filipe. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

NÓBREGA, Manuel da. *Diálogo sobre a conversão do gentio*. Lisboa: [União gráf.], 1954.

OLIVEIRA, Iolanda de. A formação de profissionais de educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. (Orgs.). *Educação diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 127-160.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, nº. 46, 2003, p. 26-35.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: companhia das Letras, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (Orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: edUFSCar, 1997.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

Ementa disciplina Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: IE418	Nome: POVOS INDÍGENAS E MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL II
Créditos: 2	Carga Horária: 30h

DEPARTAMENTO DE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADES

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES): Aloisio Monteiro e-mail: aloisiojjm@gmail.com SIAPE

OBJETIVOS:

Estudar os movimentos indígenas no século XX. Identificar as lutas e resistências dos povos indígenas no contexto de expansão do capitalismo brasileiro. Estudar os movimentos contemporâneos de afirmação e constituição dos espaços indígenas. Analisar as atuais políticas e relações do estado com os povos indígenas.

EMENTA:

Século XX: protagonismos e resistências indígenas no desenvolvimento capitalista no Brasil. Culturas e invisibilidades: do “dia do índio” ao protagonismo dos “500 anos de resistência indígena”. Século XXI: políticas públicas e articulações dos povos indígenas no Brasil.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Movimentos indígenas do século XX
- 2- Expansão do capitalismo brasileiro nos espaços indígenas
- 3- Movimentos indígenas contemporâneos
- 4- Relação Estado e povos indígenas.

BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

- ARAÚJO, Ana Valéria et alii - Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). *A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. 2.ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria (orgs.). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002.
- FREIRE, J. R. B. Cinco Ideias Equivocadas Sobre os Índios. In: MONTEIRO, Aloísio J. J. & SISS, Ahyas. Educação, Cultura e Relações Interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.
- LUCIANO, Gersem. Projeto é como Branco Trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abril de 2006. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Dissertacao_203.pdf

COMPLEMENTAR:

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Índio falou, tá falado. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 01 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1OpXSsl>
- CESARINO, Pedro de Niemeyer. Xamanismo. In: *Povos Indígenas no Brasil*, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/1DlanAq>
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: *Povos Indígenas no Brasil*. 20 de janeiro de 2006. Disponível em: <http://bit.ly/1UWvPHJ>

Ementa disciplina Povos Indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: IE412	POVOS INDÍGENAS E MOVIMENTOS INDÍGENAS NO BRASIL I
Créditos*: 2	Carga Horária: 30h

**Cada crédito Teórico ou Prático corresponde a 15 horas-aula*

DEPARTAMENTO DE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADES

INSTITUTO DE: EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES):

OBJETIVOS:

- Estudar o contexto histórico de encontros e desencontros coloniais.
- Identificar as diferenças e semelhanças dos povos tradicionais indígenas.
- Analisar as Lutas, resistências e organizações indígenas.
- Identificar as influências indígenas na constituição da nação brasileira.

EMENTA: Povos indígenas e o encontro com os europeus. Histórias indígenas e do indigenismo: século XVI ao XIX. Conflitos e negociações, extermínio e colonização cultural. Povos indígenas e a construção colonialista do conceito de nação brasileira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Povos indígenas: encontros e desencontros com os europeus
- 2- Povos e comunidades indígenas: culturas e relações internas
- 3- Conflitos, lutas e resistências
- 4- Povos indígenas e a constituição da nação brasileira

BIBLIOGRAFIA: (usar normas ABNT para as citações)

BÁSICA:

FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RIBEIRO, Berta. O índio na história do Brasil. 12^a ed. São Paulo: Global, 2009.

CUNHA, Manoela Carneiro (Org.). História dos índios no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2009.

MONTEIRO, Aloísio J. J. & SISS, Ahyas. Educação, Cultura e Relações Interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

SILVA, MF da. A demografia e os povos indígenas no Brasil - Revista Brasileira de Estudos de População, 2014 - rebep.org.br. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/477>

COMPLEMENTAR:

SILVA DA, MF. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil - Em Aberto, 2008 - rbep.inep.gov.br. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1975/1944>

SOUZA LIMA, AC de. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo - Revista de antropologia, 2012 – JSTOR. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43923862?seq=1#page_scan_tab_contents

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil- Tellus, 2014 - tellus.ucdb.br Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138>

BROSTOLIN, MR; CRUZ, SF. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul- Interações (Campo Grande), 2016 - SciELO Brasil Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n1/a04v11n1>

MOTA, LT - Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. Patrimônio e Memória, 2014 - dialnet.unirioja.es Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5703275>

Ementa disciplina Pensamento Social e Cultura Política em África.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: IE - 411	Nome: PENSAMENTO SOCIAL E CULTURA POLÍTICA EM ÁFRICA
Créditos: 2	Carga Horária: 30 HORAS

DEPARTAMENTO DE: DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E
DIVERSIDADES

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES): Luiz Fernandes de Oliveira axeluz@gmail.com (SIAPE 1450821) e Joselina da Silva (SIAPE 1525135) joselinajo@yahoo.com.br

OBJETIVOS:

Compreender a histórias das relações políticas e coloniais da África antiga. Analisar as relações coloniais com os Europeus. Destacar as relações Elites africanas e colonialismo. Estudar o processo de descolonização no século XX. Compreender as heranças e dinâmicas internas na África contemporânea.

EMENTA:

África Antiga, cosmologias e relações internacionais; colonialismo europeu; descolonização; pan-africanismo e pan-arabismo; culturas africanas; movimentos sociais e políticos africanos na contemporaneidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- África antiga: dinâmicas internas e relações internacionais
- 2- Colonialismo europeu
- 3- Descolonização e formulações políticas africanas
- 4- África contemporânea: dinâmicas e processos políticos internos

BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

APPIAH, K. Na casa de meu pai. África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997
NEMMI, Albert. Retrato do Colonialismo precedido do Retrato do Colonizador, 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro edições, 2009.
MOORE, Carlos Wedderburn. Racismo e Sociedade - Novas Bases Epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte, Nandyala, 2007. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/acervo-ipeafro/racismo-e-sociedade-de-carlos-moore/>

COMPLEMENTAR:

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África, A África Antiga. Vol.II: São Paulo/Paris/UNESCO, ORG. G. Mokhatar, 1983.
FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África - uma história das suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
OLIVER, Roland. A experiência africana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EMENTA da disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Povos Tradicionais.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: AA - 001	Nome: PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM POVOS TRADICIONAIS
Créditos: 2	Carga Horária: 30 HORAS

DEPARTAMENTO DE: DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADES

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES): Aloisio Monteiro aloisiojjm@gmail.com (SIAPE) e Joselina da Silva (SIAPE 1525135) joselinajo@yahoo.com.br

OBJETIVOS:

Analisar as especificidades da educação dos povos tradicionais. Identificar as relações pedagógicas e sociais dos povos tradicionais com a escola. Estudar as políticas públicas de educação para os povos tradicionais. Analisar as dinâmicas e processos pedagógicos dos povos tradicionais além e desde a escola.

EMENTA:

Pedagogias dos povos tradicionais: indígenas, quilombolas e comunidades de terreiros. Dinâmicas sociais e culturais próprias das comunidades tradicionais e sua relação com a escola. Políticas públicas de educação e suas relações com os povos tradicionais. Desafios e perspectivas de da educação dos povos tradicionais dentro e fora da escola.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Especificidades pedagógicas da educação dos povos tradicionais
- 2- Políticas públicas para os povos tradicionais
- 3- Educação indígena e suas dinâmicas próprias
- 4- Educação quilombola.
- 5- Educação de Axé: comunidades de terreiros

BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0114346_05_cap_01.pdf

BRAGA, Maria Lucia de; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.). Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume9_dimensoes_da_inclusao_no_ensino_medio_mercado_de_trabalho_religiosidade_e_educacao_quilombola.pdf

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Terra de Quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropológica, 1995.

COMPLEMENTAR:

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, MEC/CNE, 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2009.

_____. Termo de Referência – Área 3: Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais. Brasília: Secad-Mec /Unesco, 2004.

GERLIC, Sebastián (Org.). Índios na visão dos índios: Somos Patrimônio. Salvador: Thydêwá, 2011. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/wp-content/uploads/2011/10/SOMOS-PATRIM%C3%94NIO.pdf>

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf

Ementa disciplina Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

Código: IE 417	Nome: AFRODESCENDÊNCIA E MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL
Créditos: 2	Carga Horária: 30 HORAS

DEPARTAMENTO DE: DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADES

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR(ES): Luiz Fernandes de Oliveira axel Luiz@gmail.com (SIAPE 1450821) e Joselina da Silva (SIAPE 1525135) joselinajo@yahoo.com.br

OBJETIVOS:

Analisar historicamente a formação da diáspora negra-africana no Brasil. Identificar os movimentos e resistências africanas e afrodescendentes no Brasil Colônia, Império e república. Analisar as dinâmicas e lutas dos movimentos negros pós década de 1970 aos dias atuais.

EMENTA:

Diáspora africana nas Américas e no Brasil. Reterritorialização das culturas e cosmologias africanas no Brasil. Movimentos, resistências e construção de identidades no Brasil Colônia e Império. Século XX: imprensa negra, FNB, o TEN. Anos de 1970: Surgimento dos movimentos negros. Dos anos de 1980 ao século XXI: do centenário da abolição às políticas de ações afirmativas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1- Da África ao Brasil
 - 2- Colonialismo, resistências e identidades diaspóricas
 - 3- Século XX: constituição dos movimentos negros e das identidades étnicas
- Século XXI: afirmação de identidades e antirracismo

BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

LUZ, Marco Aurélio. Agadá. Dinâmica da Civilização africano-brasileira. Salvador: SECNEB, 1995.
REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociação e conflito. Resistência negra no Brasil escravista. São

Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar Araujo. (orgs.) Histórias do movimento negro no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HANCHARD, Michael George. Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

COMPLEMENTAR:

SANTOS, Joel Rufino dos. “O Movimento Negro e a crise brasileira”. In: Política e Administração, Vol. 2. Julho – setembro de 1985.

SOUZA, N.S. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: Revista Educação em Debate. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, n.º. 46, 2003, p. 26-35.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

Descrição proposta Grupos Temático

Grupos Temáticos LEC 2017/1

Nome	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Orientador(es)	Profª Nely Feitoza Arrais
Descrição (até 4 linhas)	Pensar o patrimônio cultural (material e imaterial) trabalhando os conceitos de conhecimento, apropriação e valorização de forma ativa. Objetiva o fortalecimento dos laços comunitários em torno do território e das relações políticas nas quais reflete-se o conceito de cidadania. Engloba métodos arqueológicos e históricos e geo-históricos na abordagem conceitual.

Nome	MÚSICA E BRASIL CONTEMPORÂNEO
Orientador(es)	Profª Roberta Lobo
Descrição (até 4 linhas)	Estudos sobre a Formação Social do Brasil Contemporâneo (1950-XXI), trabalhando os conceitos de desenvolvimentismo, modernização conservadora e neodesenvolvimentismo. Estudos sobre a Música e a Formação das Classes Populares no Brasil Contemporâneo.

Nome	EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE(S) E INCLUSÃO: DIREITOS HUMANOS & CIDADANIA
Orientador(es)	Prof. Allan Damaçeno
Descrição (até 4 linhas)	Educação, direitos humanos e formação para a cidadania. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Documentos nacionais e internacionais sobre educação, direitos humanos e inclusão. Sociedade, violência e cultura de paz; Preconceito, discriminação e práticas educativas. Diversidade na escola (pessoas com deficiências, LGBTs, grupos em vulnerabilidade social, entre outros).

Nome	AGROECOLOGIA
Orientador(es)	Professores Tarci Parajara, Fabiana Araújo e Igor Carvalho
Descrição (até 4 linhas)	Agroecologia como ciência, prática e movimento, em seus aspectos sociais, econômicos, ambientais, culturais, políticos e legais; as diferentes agriculturas; permacultura; sistemas agroflorestais; soberania alimentar; plantas medicinais; agroextrativismo; agricultura urbana; agricultura familiar e campesinato.

Nome	EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO INDÍGENA
Orientadora	Professora Aline Abbonizio
Descrição (até 4 linhas)	O objetivo do grupo será compartilhar estudos e sistematizar informações sobre povos do campo, educação do campo e povos indígenas, visando intervenções pedagógicas em escolas, em especial, escolas do campo ou próximas a áreas rurais.

Nome	TEATRO, CULTURA E SOCIEDADE
Orientador(es)	Profª Anna Esteves
Descrição (até 4 linhas)	Pensar o teatro diante dos desafios postos pela atual conjuntura marcada pelo avanço da pilhagem de recursos naturais e culturais (isto é, de saberes-fazer) perpetrados pelo agronegócio, pela criminalização das lutas e violência contra os lutadores. Objetiva o aprofundamento das formações políticas e estéticas de educadores populares, da construção da dialética entre a forma estética e a forma social.

Nome	EDUCAÇÃO DO CAMPO, PEDAGOGIAS E MOVIMENTOS SOCIAIS
Orientador(es)	Professores Lia, Marília, Ramofly e Rafael
Descrição (até 4 linhas)	Fundamentos teórico-políticos de Educação do Campo (EC) e alternativas pedagógicas; Direito à educação, Precarização, Políticas Públicas e Educacionais da modalidade da EC; Movimentos sociais, Sujeitos/Povos do Campo; Educação popular; Organicidade pedagógica e curricular dos movimentos sociais; A Formação de Professores e as LECs; Estudo sobre Imagens e ou outros materiais iconográficos.

Nome	HISTÓRIA AGRÁRIA
Orientador(es)	Profª Graciela Garcia
Descrição (até 4 linhas)	História Agrária; Posse e propriedade da terra; Conflitos fundiários; Relações de trabalho no campo; Escravidão e liberdade: senhores, escravos e <i>homens livres e pobres</i> . Estudos sobre a História Agrária da Baixada Fluminense, História quantitativa e serial a partir do uso de fontes primárias.

Nome	RELAÇÕES RACIAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS.
Orientador(es)	Profª Lúcia Fernandes e Profª Joselina da Silva
Descrição (até 4 linhas)	Promover estudos em atividades junto aos movimentos sociais sobre relações raciais e integra-los com as reflexões teóricas nas áreas de Agroecologia, Ciências Sociais, Pedagogia e História. Estreitar parcerias e trocas de conhecimento junto aos movimentos negros e de mulheres negras, associações culturais, comunidades tradicionais negras, órgãos governamentais e escolas. Estudar as questões relacionadas à lei 10639/03

Nome	EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUESTÃO INDÍGENA
Orientadora	Professora Aline Abbonizio
Descrição (até 4 linhas)	O objetivo do grupo será compartilhar estudos e sistematizar informações sobre povos do campo, educação do campo e povos indígenas, visando intervenções pedagógicas em escolas, em especial, escolas do campo ou próximas a áreas rurais.

Nome	RELAÇÕES RACIAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS.
Orientador(es)	<ul style="list-style-type: none"> • Prof. Luiz T. Fernandes e Prof. Josefina da Silva
Descrição (até 4 linhas)	<p>Promover estudos em articulação com movimentos sociais sobre relações raciais e integrá-los com as reflexões teóricas nas áreas de Agroecologia, Ciências Sociais, Pedagogia e História. Estreitar parcerias e trocas de conhecimento junto aos movimentos negros e de mulheres negras, associações culturais, comunidade tradicionalistas negras, órgãos governamentais e escolas. Estudar as questões relacionadas à lei 10639/03</p>

