

DIRETRIZES CURRICULARES EDUCAÇÃO CAMPO

Data da publicação: 22/10/2010

REFERENCIAIS ORIENTADORES PARA AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES E SIMILARES LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE^[1]

Celi Nelza Zullke Taffarel- Professora Titula FAGED-UFBA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

O Brasil está se colocando, no atual momento histórico, entre as nações emergentes do planeta, juntamente com a Rússia, Índia e China^[2]. Em 2020 o Brasil pretende estar entre as maiores potências econômicas e políticas do mundo^[3]. Isto significa que está organizando a sua economia para responder demandas e necessidades humanas de um contingente populacional em torno de 200 milhões de pessoas e, ainda, exportar bens e serviços aos outros países, constituindo assim a economia capitalista mundial que estará completamente reconfigurada.

O legado histórico em termos de modo de produção da vida no Brasil, advindo do período colonial (1.500-1.800), republicano (1.800-1.900) e democrático (1980- até o presente), deixou raízes profundas em um complexo econômico que traz em si, rasgos de relações feudais e escravocratas, sustentadas por uma estrutura fundiária concentradora de terra, destruidora do meio ambiente e que não garante, atualmente, à população brasileira, a soberania alimentar. Esta estrutura coloca em risco o futuro de uma nação que se quer soberana e com sua população feliz.

O legado educacional por sua vez, considerando os séculos XIX (SAVIANI, LAMEIDA, SOUZA E VALDEMARIN 2006) e XX (SAVIANI, ALMEIDA, SOUZA E VALDEMARIN, 2006 A), culmina com a contradição acirrada entre público e privado (SAVIANI 2007) e, uma dívida social impagável de déficit educacional que se amplia quando verificamos os dados específicos no campo. Considerando as variáveis: financiamento; formação de professores; propostas de diretrizes curriculares; condições objetivas de trabalho e infra-estrutura das escolas; a situação se agrava no campo.

Portanto, a posição do Brasil no complexo econômico internacional de país emergente não encontra na base educacional brasileira, um lastro consistente educacional e de formação da população e de sua classe trabalhadora, um respaldo correspondente a seu desafio histórico, um grau de desenvolvimento cultural educacional elevado, visto que, os índices educacionais, apesar das melhoras indicadas nos últimos anos, evidenciam que não cumprimos as metas prevista internacionalmente, no que diz respeito à alfabetização de crianças, jovens e adultos – nossa média nacional gira em torno de 16% de analfabetos-, em relação à formação de professores – faltam 300 mil professores para a escola básica-, em relação à qualidade da educação e, o acesso, permanência e conclusão com êxito de todos os que ingressam no sistema educacional nas séries iniciais até o ensino superior. Somente 8% da juventude em idade de ingressar na universidade após a conclusão do ensino médio, o conseguem. O Brasil ainda carece, apesar de todos os esforços, de um Sistema Nacional Integrado de Educação, com financiamento compatível, com professores bem remunerados, com plano de cargos e salários que observem o mínimo determinado em lei.

A situação agrava-se e diferencia-se para pior quando enfocamos a diversidade geo-econômica, política e cultural do Brasil. Quando enfocamos as diversidades regionais – norte, sul, nordeste, centro-oeste e sudeste. Quando enfocamos as diversidades étnicas, culturais, lingüísticas de populações existentes no Brasil. Os afro descendentes, os povos indígenas, os povos do campo e da floresta, os povos atingidos por barragens, os ribeirinhos os extrativistas, os quilombolas, as comunidades populares em geral. Agrava-se quando analisamos a crise estrutural e conjuntural, que se expressa na luta de classes instalada no campo brasileiro. Portanto, agrava-se mais ainda quando focamos a especificidade do campo brasileiro. Quando superamos os mitos da democracia representativa e reconhecemos o desafio e o fardo do tempo histórico, de crise estrutural que coloca em risco não somente o futuro do Brasil, mas sim, o futuro da humanidade (MESZAROS, 2007)

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca

desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentavam rendimento real médio acima de três salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentrava-se 24,2% da população. O desamparo e vulnerabilidade da população do campo se refletem nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. No que diz respeito ao Ensino Médio, entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (22,1%) estão frequentando esse nível de ensino contra 49,4% na zona urbana. Segundo o tipo de organização temos 59% dos estabelecimentos rurais do ensino fundamental formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas e unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. As escolas exclusivamente seriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 estudantes). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 estudantes). Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

Segundo o Panorama da Educação do Campo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2006, a educação para os povos do campo enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou asua total ausência. Aponta como principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas[4]; b) dificuldades de acesso dos professores e estudantes às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar

dos estudantes e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Os dados e informações apresentados nos estudos e diagnósticos produzidos nos últimos anos pelo MEC confirmam as análises produzidas pelos movimentos sociais e justificam suas demandas. Os desafios para uma oferta de educação de qualidade para as populações identificadas com - populações indígenas, do campo e florestas foram amplamente discutidas em fóruns convocados para tal finalidade. As demandas da Educação do Campo foram discutidos e sistematizadas na I e na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em 1997 e em 2004, respectivamente. O documento final da II Conferência apresentou as seguintes demandas: 1) Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer; 2) Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis; 3) Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4) Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos; 5) intensificação da presença de políticas sociais no campo.

As conseqüências dessa realidade exposta apresentam um quadro de exclusão escolar que se configura de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo.

Para enfrentar esta realidade adversa que compromete o futuro do Brasil enquanto nação soberana e condena a sua população a miséria e ignorância, faz-se necessária uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple um processo de formação inicial e continuada unitário, com um padrão de referencial nacional de qualidade, a ser assegurado por referências de diretrizes curriculares nacionais que contemple

definições e princípios avançados permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, um profissional da educação que responda as desafios históricos da Educação do Campo.

Entre estas referencias destacamos a compreensão de que não se pode negar o caráter de classe pois a Educação do Campo não é uma abstração. Considerando o contexto em que é desenvolvida, as relações que a suportam e, especialmente, a luta de classes, que se expressa no campo e na cidade.

Não estamos aqui defendendo culturas e saberes camponeses, a pluralidade de sujeitos e grupos sociais e com isto negando a História. Estamos defendendo sim a unidade na diversidade. A este respeito VENTRAMINI (2008) argumenta:

a afirmação da cultura, da identidade e da diferença da educação do campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho. Há necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a educação do campo e sobre os movimentos sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (VENDRAMINI, 2008.)

Portanto a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, ainda segundo Vendramini, 2010,

Precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. Um conhecimento rigoroso, o qual deve ser base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, configura-se, segundo Moraes (2000), como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal. “Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na quais os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam.” (idem, p.23).

Assim também a Educação Indígena é uma particularidade do universal. Os

povos indígenas são responsáveis pela formação do Brasil: um país de vasta extensão territorial, cuja população é formada pelos descendentes de europeus, negros, índios e, mais recentemente, também de imigrantes vindos de países asiáticos, que mesclaram suas diferentes línguas, religiões e tradições culturais em geral, propiciando a formação de uma nova cultura, fortemente marcada por contrastes. Mais da metade da população indígena está localizada nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, principalmente na área da Amazônia Legal. Mas há índios vivendo em todas as regiões brasileiras. Vivem em condições de constantes confrontos e conflitos visto que historicamente foi um povo condenado a extinção. A ocupação colonialista e agora a dominação imperialista continuam impondo destruição dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito a apropriação das fontes energéticas, a biodiversidade e os pólos aquíferos, ou seja, tudo que é essencial a vida humana, para transformar isto em fontes de lucro para os capitalistas.

O território hoje ocupado pelos povos indígenas e as suas línguas, demonstram o quanto é vital que Estado Brasileiro desenvolva uma política voltada a soberania nacional e isto implica em atender as reivindicações dos povos indígenas. Do território brasileiro 12,41% é ocupado e está delimitado como território indígena. Mas existem muitas áreas de conflito e confronto. Estes conflitos e confrontos historicamente vem destruindo a cultura indígena no Brasil. O exemplo da língua pode ser considerado para exemplificar.

O lingüista brasileiro Aryon Dall'Igna Rodrigues estabeleceu uma classificação das línguas indígenas faladas no Brasil, sendo esta a mais utilizada pela comunidade científica que se dedica aos estudos pertinentes às populações indígenas. As línguas são agrupadas em famílias, classificadas como pertencentes aos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruak. Há Famílias, entretanto, que não puderam ser identificadas como relacionadas a nenhum destes troncos. São elas: Karib, Pano, Maku, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Nambikwara e Guaikuru. Além disso, outras línguas não puderam ser classificadas pelos lingüistas dentro de nenhuma família, permanecendo não-classificadas ou isoladas, como a língua falada pelos Tükúna, a língua dos Trumái, a dos Irântxe etc. Ainda existem as línguas que se subdividem em diferentes dialetos, como, por exemplo, os falados pelos Krikatí, Ramkokamekrá (Canela), Apinayé, Krahó, Gavião (do Pará), Pükobyê e Apaniekrá (Canela), que são, todos, dialetos diferentes da língua Timbira. Há sociedades indígenas que, por viverem em contato com a sociedade brasileira há muito tempo, acabaram por perder sua língua original e por falar

somente o português. De algumas dessas línguas não mais faladas ficaram registros de grupos de vocábulos e informações esparsas, que nem sempre permitem aos lingüistas suficiente conhecimento para classificá-las em alguma família. De algumas outras línguas, não ficaram nem resquícios. Estima-se que cerca de 1.300 línguas indígenas diferentes eram faladas no Brasil há 500 anos. Hoje são 180, número que exclui aquelas faladas pelos índios isolados, uma vez que eles não estão em contato com a sociedade brasileira e suas línguas ainda não puderam ser estudadas e conhecidas. http://www.funai.gov.br/indios/fr_punteudo.htm. Acesso em 20 de outubro de 2010.

Na perspectiva de demonstrar o acúmulo na luta dos povos do campo, da floresta, povos indígenas por suas reivindicações apresentamos a seguir, sinteticamente, o que foi acumulado na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 28 de março a 1º de abril de 2010:

- a) Estimular a criação de mais cursos de licenciatura indígenas dentro da própria estrutura das IES e não somente como programas específicos do MEC, para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- b) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas...
- c) Garantir a implementação da Lei n. 11.645/08 no que concerne ao estudo dos diferentes povos indígenas nas escolas de educação básica públicas e privadas.
- d) Garantir a utilização da(s) língua(s) indígena(s), como língua(s) de construção e transmissão de conhecimentos e não somente como mecanismo de tradução, nas escolas indígenas;
- e) Promover formação (inicial e continuada) e habilitação de professores indígenas (em licenciatura intercultural) e demais profissionais das escolas indígenas, propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de autosustentabilidade dos povos indígenas.
- f) Instituir e regulamentar nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com carreira específica, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais, para professores indígenas e demais profissionais das escolas indígenas.
- g) Garantir a participação dos povos indígenas em todos os momentos de decisão, acompanhamento e avaliação relacionados à educação, com representação na composição dos conselhos de educação, em nível federal, estadual e municipal.
- h) Proporcionar a autonomia pedagógica da escola em relação à elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do calendário específico de cada povo indígena.
- i) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação de caciques, lideranças,

professores e comunidades indígenas, para que, junto com o gestor público, possam elaborar proposta que responda às necessidades, interesses e projetos de cada terra indígena.

j) Ampliar o programa específico para elaboração de material didático e paradidático em língua materna indígena, sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação, em parceria com outros órgãos governamentais e da sociedade civil que desempenhem atividades junto às comunidades indígenas.

k) Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

l) Implementar os *Territórios Etnoeducacionais* como modelo de gestão democrática, compartilhada e pactuada entre os sistemas de ensino e demais instituições formadoras, tendo como referência a territorialidade dos povos indígenas e diagnósticos sobre seus interesses e necessidades educacionais.(CONAE 2010)

Neste sentido, portanto, apresentamos na seqüência, precisões na definição, princípios, perfil dos egressos e trajetória formativa nas LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES E SIMILARES - (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDIGENA).

2. DEFINIÇÃO

Partiremos do conceito de educação do campo, por considera-lo, do ponto de vista teórico, com consistência suficiente para explicitar o que estamos compreendendo por Licenciatura Interdisciplinares e Similares. Ou seja, aquelas propostas de Licenciaturas que apresentam características próprias decorrentes de necessidades da luta de classes em um dado momento histórico.

Neste sentido, entendemos por Educação do Campo, assim como CALDART (2010), que esta possui características próprias.

Uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas das lutas de classe, particularmente de como se desenvolvem hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. Este “fio de navalha” precisa ser analisado, pois, no terreno das contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias ao mundo das idéias do que ao plano da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa: sim! a Educação do

Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! a Educação do Campo se move pela radicalidade pedagógica destes Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! a Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e não constrói referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do negócio ou do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2010, mimio.)

Segundo CALDART em trabalho exposto no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008, a concepção de Educação do Campo:

1. existe para ajudar a lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção para o negócio.... A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.
2. nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo.
3. pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais. Reconhece a especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais, dos

processos culturais do campo e defende que se pense as práticas educativas no seu vínculo com estes processos.

4. assume o desafio do vínculo da educação com processos sociais de formação de novos sujeitos coletivos...

está vinculada a uma tradição pedagógica que pensa a educação para além da escola, tensionando a visão escolacentrista predominante na sociedade capitalista e a própria lógica/forma escolar que lhe corresponde. Entende que romper com a redutora identificação que se construiu historicamente entre educação e escola, e compreender a educação desde os processos de formação (e deformação) humana que estão presentes nas práticas sociais têm sido desafios importantes para rever as matrizes teóricas dominantes de interpretação e de orientação da educação da classe trabalhadora, bem como para rediscutir o próprio lugar e a tarefa específica da escola nos processos de educação, especialmente se o que temos em vista é alimentar uma práxis emancipatória.

5. tensiona a forma escolar instituída quando não aceita o acesso pelo acesso, a educação pela educação, a escolarização pela escolarização, mas exige que as pessoas entrem na escola como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, trazendo a vida real e por inteiro, as contradições sociais, os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, convocando para uma tomada de posição, política, ética diante do próprio conhecimento e dos vínculos que estabelece com o tipo de sociedade e o tempo histórico em que foi produzida... (CALDART, 2010)

A educação do campo foi e está sendo incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. O que pode ser conferido pelo conjunto de promotores e apoiadores das conferências estaduais e nacionais realizadas. A primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, foi realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004 recebeu apoio e participaram da iniciativa representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de

outros órgãos de gestão pública.

A Educação do Campo assim como a Educação Indígena conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, como constatamos no artigo 28 da Lei nº 9.394/96 – LDB onde ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural. E, no detalhamento nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 1/2002) que determina a oferta da educação infantil e fundamental nas comunidades rurais e trata de alterações na organização do trabalho pedagógico, do currículo, tempo escola e gestão compartilhada ganhando com isto a escola do campo um caráter flexível e dinâmico.

Alem disto o que estamos propondo em termos de Resolução do Conselho Nacional de Educação está de acordo com o que prevê o Conselho em termos de diretrizes geral para a formação de professores para a escola básica e o que prevê a resolução sobre duração e carga horário do curso de licenciatura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Instituição das diretrizes nacionais de formação e professores para a educação básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Instituição da duração e carga horária do curso de licenciatura.)

3. BASE LEGAL

O Curso está respaldado nos seguintes dispositivos legais:

1. LDB 9.394 de 1996;
2. Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
3. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, - institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior.
4. Parecer CNE/CEB nº. 1/2006 – Dias letivo para aplicação da

Pedagogia de Alternância nos centros Familiares de formação por Alternância.

4. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES E SIMILARES (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA)

A formação do licenciando obedecerá aos seguintes princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional:[\[5\]](#)

a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio do conhecimento científico para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, em especial da realidade do campo, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico das escolas do campo;

b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação e atuação profissional;

c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;

d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;

e) compromisso social, ético, moral, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana na perspectiva da emancipação, referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;

f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;

g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

5. PERFIL DO EGRESSO

As Licenciaturas Interdisciplinares e Similares (Educação do Campo, Educação Indígena) trata do objeto teórico-investigativo da educação, do ensino e

do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Os licenciandos dos cursos de Licenciatura Interdisciplinar e Similares (Licenciatura em Educação do Campo) podem atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares de 6º a 9º séries e ensino médio e em contexto não-escolares.

Assim, o curso de Licenciatura Interdisciplinar e Similares (Educação do Campo e Educação Indígena) se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação. Tem caráter unificado e neste curso é construída a consistente base teórica do licenciando como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com a luta de classes, a formação política e a organização revolucionária da e na vida social do campo e suas implicações, no sistema educacional e na escola.

Nesse sentido, compõem o campo de atuação do Licenciando as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

a) Docência nas séries finais do ensino fundamental (6º a 9º séries) e, no ensino médio e nas áreas de conhecimento, conforme definidas pelos cursos considerando a autonomia universitária de eleger entre as seguintes áreas: “linguagens e códigos – que compreende língua portuguesa, língua estrangeira, artes cênicas e plásticas e educação física”; “Ciências da natureza e matemática”, “ciências agrárias ou da Terra”; “Ciências humanas e sociais”, estando credenciado ao final do curso para, também, exercer o ofício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;

b) Gestão Educacional, nas séries finais do ensino fundamental (6º a 9º séries) e, no ensino médio, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PERCURSO FORMATIVO

A organização curricular do curso de Licenciatura Interdisciplinar e Similares (Educação do Campo e educação Indígena), na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará a história como matriz científica e os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação, áreas de conhecimentos e de atividades, que não podem ser vistos de forma estagnada, desarticulada mas devem ter o trabalho como princípio educativo:

a) O Núcleo de conteúdos básicos, que visa à reflexão crítica sobre o modo de produção, suas relações sociais e culturais de produção e reprodução da vida, a educação enquanto uma prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da educação. Este núcleo compreende estudos referidos:

I- aos modos de produção pré-capitalistas e capitalismo e suas relações de produção e reprodução da vida;

II- aos contextos histórico e sócio-culturais, abrangendo estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, da educação, do conhecimento e do trabalho pedagógico;

III- aos contexto sócio-históricos do desenvolvimento do campo educacional e à construção histórica do campo teórico e investigativo da educação do campo no Brasil;

IV-ao exercício profissional em contextos escolares, no ensino básico – fundamental de 6º a 9º séries e no ensino médio e no ensino não escolar;

V- à escola como espaço específico do processo educacional considerando o trabalho como princípio educativo;

VI-às relações entre educação, trabalho e a realidade sócio-cultural no campo, em suas diferentes manifestações.

VII- às relações e tensões constitutivas do exercício profissional e da participação política do pedagogo, especialmente questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas ao contexto do exercício

profissional em contextos escolares e não-escolares..

b) O Núcleo de conteúdos relativos à organização do trabalho pedagógico e a atuação do licenciando que compreende o estudo:

I- dos conhecimentos didáticos, de teorias pedagógicas em articulação com as metodologias de ensino, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem;

II- dos conteúdos específicos que compõem os currículos dos níveis do ensino em que irão atuar os licenciandos, (Ensino Básico – Fundamental de 6º a 9º séries e ensino médio), articulados às respectivas metodologias, decorrentes da (s) opção(ões) da instituição formadora;

III- dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão em espaços e sistemas escolares Ensino Básico – Fundamental de 6º a 9º séries e ensino médio) e não-escolares;

c) As atividades científico-culturais de enriquecimento curricular compreendem participação em projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos graduandos vivências com a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação no/do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, no Ensino Básico: Fundamental de 6º a 9º séries e ensino médio, ou em organizações não-escolares.

d) A prática pedagógica, concebida como trabalho coletivo da instituição formadora e entendida como eixo articulador de produção de conhecimento sócio-educacional, que se constitui em espaço privilegiado de integração teórico-prática do Projeto Político Pedagógico do Curso, de aproximação e inserção do graduando à realidade social e pedagógica dos espaços educativos escolares (Ensino Básico – Fundamental de 6º a 9º séries e ensino médio) e não-escolares no campo. A Prática Pedagógica envolve distintas atividades que podem ser concomitantes ou seqüenciais ao longo do desenvolvimento do curso, articuladas aos diferentes núcleos de conteúdo que compõem o currículo e organizadas em distintos níveis de

complexidade. A Prática Pedagógica deve ser assegurada em 800 horas, sendo que 50% desta carga horária deverá ser destinada ao Estágio Curricular Obrigatório a ser cumprido após a integralização de 50% do currículo e, deve garantir aos graduandos as condições para:

I – gradativa aquisição de conhecimentos pela inserção no contexto do sistema educativo e da escola, com uma consistente base teórica, política, técnica, pedagógica, moral, ética e política;

II – iniciação às atividades de pesquisa;

III – intervenções planejadas e acompanhadas de iniciação profissional junto às escolas e outras instâncias educativas;

IV – planejamento e desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC);

V – prática profissional de docência e gestão educacional mediante estágio supervisionado desenvolvido nas áreas de atuação do licenciando (Ensino Básico – Fundamental de 6º a 9º séries e ensino médio) após a integralização de 50% da carga horária total do Curso.

e) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): as IES estabelecerão no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia os mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC, ao longo do curso. O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pela prática pedagógica ou de alternativas de interesse do aluno, sob orientação do corpo docente.

f) Estudos Complementares Independentes. As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso. Podem ser reconhecidos: Monitorias e estágios; Programas de iniciação científica; Estudos complementares; Cursos realizados em áreas afins; Integração com cursos sequenciais correlatos à área. Participação em eventos científicos no campo da educação. Outros discriminados pelas IES. Cabe a Instituição de Ensino Superior definir critérios A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno, estabelecendo o limite máximo de

horas a serem incorporadas ao currículo pleno do aluno

De acordo com a autonomia da instituição de ensino superior pode ser adotado a estruturação por sistema de complexos e o currículo básico, por área, onde cada área do conhecimento, levando sempre em consideração os nexos, as relações e as contribuições das especificidades do conhecimento historicamente construído para responder e tentar superar as problemáticas suscitadas pelos fenômenos sociais em quatro níveis articulados de estudo: o Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos Específicos; Núcleo das Atividades Integradoras e; o Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos. Estes núcleos se desdobram em: pesquisas didáticas, disciplinas específicas, seminários interativos, estudos independentes, estudos temáticos, oficinas de capacitação pedagógica, oficinas de produção de materiais didáticos, trabalhos de campo e projetos de inovação pedagógica, abertos a experiências. Os **Núcleos** podem ser compostos da seguinte maneira:

- O *Núcleo de Estudos Básicos* é composto por estudos introdutórios ao pensamento científico, nas várias áreas de conhecimento, com fundamentos epistemológicos, filosóficos, história das ciências, articulados a metodologia do Sistema de Complexos.

- O *Núcleo de Estudos Específicos* refere-se à preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental anos finais (segundo segmento) e Ensino Médio.

- O *Núcleo de Estudos Integradores* refere-se às atividades complementares à prática docente, como: participação em seminários; estudos curriculares; projetos de iniciação científica; monitoria; extensão; vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional; optativas; estágio curricular.

- O *Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos* se refere ao estudo das teorias educacionais e pressupostos político-pedagógicos que orientam a ação do professor e para a gestão de processos educativos, escolares e não escolares.

Como estratégias para organizar o trabalho pedagógico destacamos ainda o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens que se dão em diferentes espaços – presenciais e nas próprias comunidades onde residem e trabalham os educandos. A formação deve garantir o acesso às diferentes formas de expressão e

linguagens, comunicação e interação, para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar, explicar, propor, agir e superar a realidade concreta, a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o conhecimento escolar científico.

7. DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR E SIMILARES (EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INDÍGENA).

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

Para atingir este objetivo, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, a duração do curso deve ser de 04 (quatro) anos com um total de 2.800, no mínimo. O tempo máximo para a integralização do curso será de oito anos.

A formação do licenciado na Licenciatura Interdisciplinar e Similares (Educação do Campo Educação Indígena) poderá ser organizada, de acordo com a autonomia didática pedagógica da instituição formadora por áreas de conhecimento e sistemas de complexos, definindo-se, de acordo com a Lei, 40% da carga horária presencial e 60% semi-presencial. A organização curricular poderá se dar em regime de alternância, equivalentes a semestres de cursos regulares, com etapas presenciais, semi-presenciais e a distância, para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos licenciandos, levando em conta os conhecimentos clássicos necessários para esta intervenção prática.

8. PARA CONCLUIR

Além das Diretrizes Curriculares das Licenciaturas Interdisciplinares e Similares (Educação do Campo e educação Indígena) e necessário defender uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação (ANFOPE, 2009), articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira. É necessário incentivar e articular ações para o enfrentamento dos demais problemas educacionais que, no seu conjunto, contribuem para os baixos índices educacionais

no Brasil, como o são o financiamento, o aparato jurídico, a gestão educacional, a base teórica dos currículos, O Sistema Nacional Articulado de Educação e, a organização dos trabalhadores em educação. Além disto as diretrizes de formação de educadores não pode estar desarticulado de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais, o que significa considerar a transição entre o capitalismo para o modo de vida comunista (MARX, ENGELS, LENINI, TROTSKY, 2008). Esta transição não se dará sem alterações na infra e na superestrutura da sociedade onde se expressam a luta de classes, ou seja, a luta que estabelece nexos e determinações entre as relações capital-trabalho, bem como, de referencias que coloquem a educação para além da lógica do capital (MESZAROS, 2005).

Frente à profunda crise de decomposição e degeneração do capitalismo (A VERDADE nº 62/63, Janeiro 2009), que se expressa no Brasil, na luta pela terra e pela reforma agrária, a formação de professores através dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mesmo dentro de limites e dificuldades incomensuráveis, perfila-se junto a outras lutas como a alteração dos índices de produtividade da terra para fins de reforma agrária, a delimitação da propriedade privada da terra, como as que estão no marco das lutas contra a mundialização da Educação (MELO, 2004) contra o imperialismo, contra o capital e suas guerras, ou seja, lutas que constituem um programa de transição (TROTSKY, 2009) do capitalismo ao comunismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANFOPE – BRZEZINSKI, Iria. Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação. ANPED, 05.10.2009.
- ARAÚJO, M. N. R. As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra. III EBEM. Salvador, 2007.
- A VERDADE. Revista Teórica da Quarta Internacional. Nº 62/63 janeiro de 2009.
- CALDART. R. S. Educação do Campo. Notas para uma análise de percurso. 2010. (Mímio).
- CALDART; Roseli Salet. Setor de Educação MST. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Instituição das diretrizes nacionais de formação e professores para a educação básica
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Instituição da duração e carga horária do curso de licenciatura.
- ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. São Paulo. Moares. S/D.
- FÓRUM PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE NA BAHIA. Proposta de Construção do Plano Estadual de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia. Governo do Estado da Bahia.

Instituto Anísio Teixeira, 2010..

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico, Ciência pedagógica e “didática”. In: Educação e Sociedade. Ano IX Número 27, Set/1987. São Paulo, Cortez, 1987.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Educação Básica. Diretoria de políticas de formação, materiais didáticos e de tecnologias para a educação básica. Coordenação geral de formação de professores. Programa Institucional de formação continuada de profissionais de educação.

MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo, Boitempo, 2009.

MARX; K. Contribuição à crítica da economia política. 2º ed. São Paulo, Martins. Fontes, 1983.

MARX, K. ENGELS, F. LÊNINI, V e TROTSKY, L. O programa da revolução. Brasília, Nova Palavra, 2008

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, Campinas: Boitempo, 2005

MÈSZÀROS, Istvan. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo, Boitempo, 2007.

MOLINA, M.; JESUS, S. M. S. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 2.ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2005. Coleção Por uma Educação do Campo, 5.

MORAES, M. C. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campo - anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC / CED / Núcleo de Publicações, 2000.

NASCIMENTO, M. SAVIANI, D. LOMBARDI, José. A escola pública no Brasil: História e Historiografia. Campinas: SP Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, F. Crítica à razão dualista. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

VENDRAMINI, C. R. (Org.). Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SAVIANI, D. (Org.) Instituições Escolares no Brasil. Conceito e e reconstrução Histórica. Campinas, SP Autores Associados. 2007.

SAVIANI, D. ALMEIDA, J; SOUZA, R. VALDEMARIN Vera. O Legado educacional do Século XX no Brasil. Campinas: SP Autores Associados 2006 A.

SAVIANI, D. ALMEIDA, J; SOUZA, R. VALDEMARIN Vera. O Legado educacional do Século XIX no Brasil. Campinas: SP Autores Associados, 2006 .

VENDRAMINI, C. R. Movimento educativo emancipatório: uma análise das pesquisas sobre o MST no campo educacional. Florianópolis: UFSC, 2008. Relatório final de pesquisa.

VENDRAMINI, Celi Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> acesso em: 20/05/2013

[1] Encaminhado pela coordenação do LEPEL – FAGED UFBA PROCAMPO . POR: Cláudio de Lira Santos Júnior – Professor Adjunto FAGED/UFBA Celi Zulke Taffarel – Professora Dra. Titular FAGED/UFBA – CNPq.

[2] Dados a este respeito estão disponíveis In:<http://www.portugaliza.net/numero05/bol05n01.htm>. Acesso em 17 de outubro de 2010, às 19:30 horas.

[3] Estudos a este respeito podem ser acessados in:http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/03/090330_bricsabertura_ss.shtml. Acesso em 17 de outubro de 2010, às 19:39 horas.

[4] Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006, p. 22.

[5] A referência na teoria sócio-histórica é uma opção teórica decorrente dos estudos no campo da Teoria do Conhecimento (Materialismo Histórico Dialético) e da Psicologia Social (Psicologia histórico – cultural) que fundamenta a pedagogia marxista (pedagogia histórico-crítica) e a metodologia do ensino (crítico superadora). Este campo teórico considera a ontologia do ser social, a história como matriz científica e se vale das categorias trabalho e modo de produção como básicas para compreender o ser humano, a sociedade e o conhecimento.