



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DO CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA DA TERRA**



**SÃO CARLOS
DEZEMBRO 2014**



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DO CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA DA TERRA**

Elaboração do Projeto:

Adélia G. Faria – OMAQUESP
Adriana Varani – UFSCar/Sorocaba
Douglas Aparecido de Campos – DMe/UFSCar
Kátia Regina Moreno Caiado - UFSCar/Sorocaba
Luiz Bezerra Neto – DEd/UFSCar
Marcos Francisco Martins - UFSCar/Sorocaba
Maria Cristina dos Santos Bezerra – DEd/UFSCar
Paula Silva – MST/PPGE/UFSCar

Reformulação do Projeto:

Kátia Regina Moreno Caiado - UFSCar/Sorocaba
Luiz Bezerra Neto – DEd/UFSCar
Maria Cristina dos Santos Bezerra – DEd/UFSCar

Reestruturação do texto com base no Parecer Técnico:

Luiz Bezerra Neto – DEd/UFSCar
José Leite dos Santos Neto - UFSCar

SÃO CARLOS

DEZEMBRO 2014

Reformulação curricular do curso

Aprovada em ___/___/___

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra

Reitor

Prof. Dr. Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Prof. Dr. Adilson Jesus Aparecido de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Cláudia R. Reyes

Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas

Profa. Dra. Wanda Ap. M. Hoffmann

Vice-Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas

Prof. Dr. Arthur Autran Franco de Sá Neto

Coordenação do Curso

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Vice-Coordenação do Curso

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

LISTA DE SIGLAS

ACIEPEs - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

AESCA - Associação Estadual de Cooperação Agrícola

CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CUT - Central Única do Trabalhador

DEd - Departamento de Educação

DEMe - Departamento de Metodologia

DPsi - Departamento de Psicologia

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAF - Federação da Agricultura Familiar

FERAESP - Federação dos empregados rurais e assalariados do Estado de São Paulo

FIPE - Fundação de Pesquisas Econômicas

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NB - Núcleos de Base

OCAP - oficinas de capacitação pedagógicas

OMAUESP - Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROGRAD - Pro - Reitoria de Graduação

PROMET - Proposta Metodológica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TC - Tempo-Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE - Tempo-Escola

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

USP - Universidade de São Paulo

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA TERRA

Instituição e local	Universidade Federal de São Carlos
Ano de implantação	2014
Denominação do curso	Licenciatura em Pedagogia da Terra
Título conferido	Licenciado em Pedagogia
Nível	Graduação plena
Funcionamento	Alternância dos estudos entre tempo-escola e tempo-comunidade
Duração do curso	04 anos
Integralização do curso	04 anos
Número de vagas	60 vagas
Carga horária total	3675 horas
Regime de Matrícula	Semestral
Tipo de ingresso	Processo seletivo especial
Ato legal de criação do curso	Portaria GR nº 275 de 14 de dezembro de 2012
Última reformulação curricular	2014
Portaria de reconhecimento do curso	Portaria DIREG/MEC nº 275/2012, de 14 de dezembro de 2012.

ENTIDADE SOLICITANTE

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Endereço: Rodovia Washington Luiz (SP 310) Km 235, São Carlos - SP

CEP: 13565-905

Telefone: (16) 3351-8111

ENTIDADES PARCEIRAS

Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP

Área Comunitária do Assentamento Rural Araras III,

Bairro Horto Loreto - Caixa Postal: 244, Araras-SP

Telefone: (19) 96049619

Correio eletrônico: omaquesp@bol.com.br

Associação Estadual de Cooperação Agrícola - AESCA/SP

Alameda Olga, 399

Barra Funda – São Paulo/SP – 01155-040

Telefax: (11) 3663-1068. 3663-1064

Correio eletrônico: aesca@gmail.com

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

Rua: Dr. Brasil Machado, 203

Santa Cecília - São Paulo-SP – 01230-906

Fone: (11) 3823-8572

Correio eletrônico: maria.copelli@spo.Incra.gov.br

DEFINIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DE CADA ENTIDADE

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

- Executar o projeto educacional, ouvindo os parceiros;
- Selecionar os candidatos, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela instituição;
- Acompanhar o desempenho dos educandos, propondo alternativas quando necessário;
- Aplicar os recursos de acordo com o previsto no plano de trabalho e no projeto, contemplando a gestão dos recursos e a prestação de contas;
- Estabelecer parcerias necessárias à execução do Projeto;
- Certificar os educandos que concluírem o curso;
- Acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- Compor a coordenação do curso juntamente com os representantes dos movimentos sociais e do INCRA;
- Selecionar os bolsistas e monitores capacitados na metodologia atinente as diretrizes do PRONERA e que sejam necessários ao apoio pedagógico e técnico do curso;
- Oferecer a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do curso;
- Identificar, em conjunto com os demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participarão do projeto;
- Responsabilizar-se pela indicação do corpo docente necessário ao curso.

Movimentos sociais envolvidos

- Indicar as demandas educacionais das áreas de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros;
- Acompanhar e participar do processo de avaliação pedagógica do curso.

Superintendência do INCRA/SP

- Divulgar, articular, implementar e acompanhar o projeto no âmbito da Superintendência;
- Articular em conjunto com os demais parceiros a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento do curso;
- Acompanhar e participar da avaliação do andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o plano de trabalho e do projeto;
- Emitir declaração que comprove que os candidatos ao curso são assentados ou filhos de assentados de projetos de Reforma Agrária.
- Compor a coordenação colegiada do curso;
- Seguir o cronograma de desembolso, conforme acordado no termo de convênio.

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	6
1. INTRODUÇÃO	12
2. HISTÓRICO DO CURSO	13
2.1. CONHECENDO O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA -PRONERA.....	13
2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO NACIONAL.....	15
2.3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
2.4. PANORAMA EDUCACIONAL DOS ASSENTADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO	38
2.5. O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR.....	39
2.6. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO.....	41
2.7. RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	49
2.8. JUSTIFICATIVA.....	55
2.9. OBJETIVOS.....	58
3. PERFIL DO EGRESSO	59
3.1. HABILIDADES RELACIONADAS À COMPETÊNCIA TÉCNICA	61
3.2. HABILIDADES RELACIONADAS À POSTURA DE EDUCADOR.....	61
4. ÁREAS DE COMPETÊNCIAS E SEUS RESPECTIVOS CONHECIMENTOS E HABILIDADES	62
5. EIXOS ESTRUTURANTES DO CURSO	64
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO</i>	<i>66</i>
6. FORMAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES	67
7. TRATAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO	68
7.1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	68
7.2. TEMPO-ESCOLA.....	72

7.3. TEMPO-COMUNIDADE.....	72
7.4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	72
8. AVALIAÇÃO	74
8.1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	74
8.2. AVALIAÇÃO DO CURSO	76
9. MATRIZ CURRICULAR	78
10. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO	83
11. PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	142
11.1. REGIMENTO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA	143
12. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	149
<i>Diretrizes gerais.....</i>	<i>149</i>
<i>Composição da banca de avaliação do TCC</i>	<i>150</i>
<i>Competências e responsabilidades.....</i>	<i>151</i>
<i>Competências e Responsabilidades do Orientador</i>	<i>152</i>
13. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	152
14. PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO	155
14.1. CORPO DOCENTE	155
14.2. CORPO TÉCNICO	156
<i>14.2.1. Equipe de Apoio Pedagógico</i>	<i>157</i>
<i>14.2.2. Secretaria</i>	<i>158</i>
<i>14.2.3. Coordenação Pedagógica</i>	<i>158</i>
14.3. INFRAESTRUTURA	159
14.4. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO CURSO.	159
15. FORMAS DE ACESSO	160
16. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

1. INTRODUÇÃO

O presente documento traz, em seu início, um panorama sobre o histórico da proposta de implementação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos, apontando os objetivos que nortearam a criação deste curso. São apresentados também os elementos que estruturam o funcionamento do curso: o perfil do profissional a ser formado, definição do egresso, descrição e articulação dos componentes curriculares, tratamento metodológico, avaliação, matriz curricular, ementas das disciplinas, regulamentação do estágio, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares e plano de implantação do curso.

Todos esses elementos foram definidos tendo como base as referências da área, bem como os documentos legais, a experiência dos professores envolvidos e as discussões realizadas no Conselho de Curso e no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo, tendo em vista a missão da universidade, que é produzir e tornar acessível o conhecimento.

Elaborar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi um grande desafio para os profissionais que participaram de sua construção, pois se trata de uma experiência nova na UFSCar, sendo o primeiro curso do Estado de São Paulo.

2. HISTÓRICO DO CURSO

2.1. Conhecendo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

O PRONERA foi criado em 1998, por meio da portaria nº 10/98 do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro. O programa surgiu a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo e concretizou-se por meio da parceria estabelecida entre eles, o governo federal e as instituições de ensino superior, com o objetivo de desencadear um amplo processo de promoção da educação nos Assentamentos da Reforma Agrária, através da elaboração e implementação de projetos em todos os níveis de ensino.

Em 2001, o programa foi incorporado ao INCRA, que se tornou o responsável direto pela sua operacionalização. Desde então, apresenta uma grande diversidade de ações em quase todos os estados da federação, responsabilizando-se pela Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Médio, formação continuada de educadores e Ensino Superior em diversas áreas do conhecimento, bem como formação técnica profissional para saúde, comunicação, produção agropecuária e gestão de assentamentos rurais, adotando metodologias e materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo.

O PRONERA possui algumas especificidades que foram construídas ao longo desses anos e consolidadas na prática educativa e através do diálogo estabelecido entre os movimentos sociais e o Estado. Uma das inovações introduzidas foi o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidades brasileiras e dos assentados. As universidades cumprem função estratégica no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos.

Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do INCRA (SRs) fazem o acompanhamento, apoio logístico e articulação interinstitucional. A seleção, o acompanhamento e a avaliação dos projetos são feitos pelas Superintendências Regionais do INCRA, que zela para que eles se orientem

pelos princípios do programa, tais como: interatividade (parceria entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas); multiplicação (ampliação não só do número dos alfabetizandos, mas do pessoal de apoio pedagógico que dará continuidade aos processos educativos) e participação (assegurando que os beneficiários participem da elaboração, execução e avaliação dos projetos).

Os projetos aprovados pela Comissão Pedagógica Nacional são implementados mediante a formalização de termos de cooperação entre o INCRA e as instituições de ensino superior proponentes, que devem comprovar a adesão dos movimentos sociais organizados. Outra inovação do programa diz respeito ao pessoal de apoio pedagógico de Alfabetização que, necessariamente, são os próprios assentados. Simultaneamente à atividade de docência, o pessoal do apoio pedagógico participa de processos de formação pedagógica, que elevam a sua escolaridade. De acordo com os dados do INCRA, entre 1998 e 2002, o PRONERA promoveu alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos e elevou a escolaridade de mais de cinco mil monitores alfabetizadores, distribuídos em 2.281 assentamentos. A estratégia de formação de professores residentes nos próprios assentamentos tem o objetivo de elevar o nível cultural e de instrução da população assentada, investir em profissionais da educação, comprometidos com a comunidade e, com isso, melhorar a qualidade do ensino nas escolas do campo. As entidades devem comprovar a participação de movimentos sociais e/ou sindicais, bem como qualquer organização representativa dos beneficiários da Reforma Agrária em âmbito local, estadual ou federal.

O programa guarda coerência com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (aprovada pelo parecer 36/2001, em 14/12/01), na medida em que promove uma diversidade de práticas a cada projeto e contexto regional do país, por meio de inovações pedagógicas presentes nos projetos de educação. No artigo 7.º da referida diretriz há menção às estratégias específicas de atendimento escolar do campo e à flexibilização da organização do calendário escolar, podendo organizar o ano letivo independente do ano civil.

Dentro dessa estratégia destaca-se a metodologia de alternância, adotada nos cursos de formação de educadores, nos cursos técnicos e profissionalizantes e nos cursos superiores. A metodologia de alternância é uma sistemática que organiza a aprendizagem

dos educandos em dois tempos distintos: o tempo-escola (TE), quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo-comunidade (TC), com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sob orientação e supervisão, guardando coerência entre a proposta pedagógica e o perfil dos alunos.

Através desta metodologia, no período de 1999 a 2002, foram capacitados pelo PRONERA um total de 696 professores em cursos de Magistério de nível médio e 448 em cursos de nível superior, conhecidos pelo nome de “Pedagogia da Terra”, em parceria com Instituições de Ensino Superior, o INCRA e diferentes organizações populares e sindicais de trabalhadores rurais. A perspectiva em relação aos cursos de “Pedagogia da Terra” era de ampliá-lo para todas as regiões do país, além de dar continuidade aos, até então, existentes em estados como Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Espírito Santo e Rio Grande do Norte.

No biênio 2003/2004 o PRONERA firmou convênio com diferentes universidades e organização de assentados, visando ampliar as ações do programa. Foram firmados 27 convênios no Brasil para desenvolver projetos de alfabetização e de escolarização e 7 convênios para o ensino médio. Os projetos na área de profissionalização também deram saltos de qualidade, ampliando a formação técnica para as áreas de agropecuária, enfermagem, magistério e administração de cooperativas, por meio de 15 novos convênios.

No âmbito do ensino de graduação, o PRONERA tem firmado novas parcerias com universidades e institutos de pesquisa para formar novos profissionais nas áreas de Pedagogia da Terra, História, Geografia, Ciências Agrárias e Agronomia, num total de 13 novos convênios para atender assentados de áreas reformadas do país (PRONERA, 2004). Em 2005, foram criados 96 projetos de formação através do PRONERA, que atenderam 47.106 assentados em vários estados brasileiros.

2.2. Educação do Campo: contexto nacional

A primeira turma de pedagogia da terra iniciou-se com a matrícula de 58 alunos, porém, em virtude de algumas desistências ocorridas ao longo do curso, o mesmo foi concluído com a formatura de 41 educandos. Este índice foi considerado bom pelo grupo,

dadas as dificuldades enfrentadas no percurso e o fato de que, segundo a Avaliação da Qualidade dos Assentamentos, Produção e Renda, realizada em 2010 pelo INCRA em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentre as mais de 17 mil famílias assentadas em São Paulo – um universo de aproximadamente 68 mil pessoas – temos 12,68% de não alfabetizados, 35,43% que cursaram apenas da 1ª à 4ª série e 27,85%, da 5ª à 9ª. São outros 10,48% com nível médio incompleto, 10,66% que completaram o nível médio e 1,47% com nível superior incompleto. Apenas 1,42% dos assentados completaram o nível superior.

Diante disto, foi possível verificar que discutir o espaço que a classe trabalhadora ocupa ou deve ocupar nas escolas tem se constituído em um dos principais problemas dos pesquisadores em nosso país. Esta temática sempre vem à tona porque desde sua criação até o final do século XX as escolas Federais e Estaduais brasileiras atenderam a uma pequena e privilegiada parcela da população, enquanto a grande maioria de seus cidadãos não tinha acesso a estas escolas ou, quando as acessava, o fazia em condições de absoluta precariedade. Isto tem acontecido porque, via de regra, as propostas de educação sempre foram incipientes, tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral. Outra característica dos modelos educacionais está em suas perspectivas terminativas em todos os seus níveis, variando apenas a quantidade de anos de escolaridade ofertados, sendo, muitas vezes, dois ou três para as escolas rurais, quatro, oito, nove e, agora, incluindo o ensino médio e a educação infantil, englobando a infância e a juventude. Entretanto, em relação à universidade como espaço de formação universal e profissional, a reserva para as camadas dominantes permanecia, embora a luta pela sua democratização por parte da classe trabalhadora estivesse em curso.

Para a população do campo, o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada, com o agravante de que em muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de

vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade, que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias.

Assim, discutir a criação de um curso de formação de professores como o curso de “pedagogia da terra”, voltado para uma população de assentados da reforma agrária, não significou somente colocar em pauta a discussão a respeito de mais um curso superior. Significou discutir sobre a universidade, seu papel e seu compromisso político para com a sociedade em geral e com a classe trabalhadora em particular, sobretudo sua fração que habita no campo. Foi neste sentido que nos propusemos a pensar sobre esta relação que ainda está sendo construída e que poderá trazer bons frutos para construção de uma universidade mais acessível aos trabalhadores e que tenha uma perspectiva de ensino mais democrática.

É nesta perspectiva que podemos afirmar que pensar a relação entre a universidade e os movimentos sociais no Brasil leva-nos necessariamente a buscar compreender qual tem sido historicamente, a função da escola e da Universidade. Para tanto, é preciso lembrar que, de acordo com Arroyo (1982, p. 4), o que a elite espera da escola tradicional rural é que ela cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar, socializar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção. Com relação à universidade, esta sempre esteve a serviço de uma elite política e econômica que se constituiu na classe dominante e, conseqüentemente, tem excluído a classe trabalhadora do acesso a um saber historicamente produzido, inclusive – e por que não dizer? – pela classe trabalhadora.

Ao se fazer esta discussão, um aspecto a ser destacado é que, nas primeiras décadas do século XX, logo após a revolução socialista na Rússia, o pedagogo Moisey Mikhaylovich Pistrak já afirmava que “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. No entanto, estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola” (PISTRAK, 2005, p. 30), visto que aí estaria o grande segredo da dicotomização entre trabalho intelectual, destinado às elites, e o trabalho braçal, destinado à classe trabalhadora, mesmo que, com muitos esforços, indivíduos da classe trabalhadora possam ter acesso ao ensino superior.

Segundo Saviani (SAVIANI, 2000, p. 6), na modernidade a escola assumiu uma função específica e emergiu como forma dominante, a ponto de ser confundida com a

educação propriamente dita, o que leva quase que automaticamente a relacionar educação com escola. Nesse contexto, a escola se tornou a grande responsável pela transmissão do saber, pela instrução. Mas, ao mesmo tempo, ela constitui-se em parte da sociedade capitalista e está posicionada na sociedade de classes, sendo que a contradição entre as classes marca a função da escola: quando ela é generalizada, é na forma da educação escolar básica. Assim, de acordo com Saviani,

Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 2000, p. 8).

Em decorrência dessa importância que a escola tem para a sociedade em geral e para a classe trabalhadora em particular é que se pode perceber, de acordo com Arroyo (1982), que no Estado burguês, quando se trata de alocar recursos para a expansão da instrução básica para o trabalhador do campo, quer sejam recursos financeiros, quer sejam recursos físicos e humanos, estes sempre foram tão limitados que sequer se pode comparar com aqueles que são destinados à profissionalização do trabalhador urbano, com vistas à modernização de sua força de trabalho.

A carência de investimentos na área rural já era reclamada na década de 1930, momento em que, ao tentar provar que as populações urbanas recebiam tratamento privilegiado, Menucci lembrava que a população urbana do Estado de São Paulo não ia além de um quinto da população total, o que demonstrava que o Estado servia aos seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades, dando quatro quintos (4/5) do seu aparelhamento escolar a 20% da população, ou seja, àquela residente nas cidades, enquanto que o quinto restante era destinado aos oitenta por cento restantes, que correspondiam às pessoas que habitavam na zona rural, com todas as necessidades e dificuldades que aquela população apresentava. Partindo dessa premissa, é possível afirmar que praticamente todo o aparelho de ensino profissional, segundo a concepção de Menucci, era urbanista. Assim, não se podia estranhar o fato de São Paulo, apesar de ser o Estado líder da agricultura nacional e de possuir, entre oficiais e particulares, cerca de três dezenas de institutos

profissionais, não ter um só, um único, que se dedicasse ao ensino daqueles trabalhadores que se doavam aos labores rurais (BEZERRA NETO, 2003, pp. 110-111).

Ao discutir sobre a importância da educação na atualidade, considerando o seu aspecto democrático, no que tange às possibilidades de acesso e permanência, bem como a sua utilidade, Arroyo lembra ainda que “na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a este processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza” (ARROYO, 1982, p. 4).

Considerando que é na universidade que se formam os profissionais para as mais diversas ocupações e que é em seus bancos que se adquirem os conteúdos técnicos, científicos, culturais e humanísticos para a inserção qualificada no mercado de trabalho, faz-se necessário o ingresso dos jovens da classe trabalhadora nesta instituição formativa.

Pensando na formação dos trabalhadores em geral e os do campo em particular, não se espera que estes tenham uma formação interessada, porém, como na sociedade capitalista esse tipo de saber é necessário para a inserção social e no trabalho, é importante que os conhecimentos que são difundidos por esta instituição sejam democratizados, no sentido de se estenderem a todos, até porque, à medida que os trabalhadores estiverem de posse desses conhecimentos eles poderão voltar para sua comunidade com o acúmulo que pode lhes permitir refletir sobre sua condição social e agir de forma mais sistemática na sua realidade local.

É nesse sentido que é necessário que se questione o papel e a função da universidade pública brasileira, ou melhor, da universidade mantida e controlada pelo Estado, dado que esta é custeada pelos impostos arrecadados de toda a sociedade, sobretudo da classe trabalhadora. Ocorre que, apesar de ser mantida pelo público, não atende aos interesses da classe trabalhadora, quer porque suas pesquisas não são voltadas para o benefício dos trabalhadores, quer porque, via de regra, os mantém longe de seus estabelecimentos.

Ao utilizar o conceito de universidade estatal em vez de universidade pública, há aqui o intuito de diferenciar a forma de tratamento destes dois conceitos, considerando-se, nesse caso, que a universidade mantida pelo Estado não é pública, uma vez que, para ser de fato pública, deveria atender a todo o público, colocando-se a serviço deste, enquanto que a

universidade estatal, embora seja mantida pelo Estado, com o dinheiro arrecadado de toda a sociedade, não atende aos interesses do povo. Neste sentido, cabe recorrer a uma discussão realizada por Sanfelice (2005, p. 90), para quem “o Estado, mais do que todas as outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”, embora em seu texto ele seja forçado a reconhecer que a partir de um determinado momento,

O Estado moderno deixou de ser visto por uma ótica economicista, reduto exclusivo da administração dos interesses da burguesia, para ser compreendido também na dimensão de sua autonomia relativa e nas contradições das relações com a sociedade (SANFELICE, 2005, p. 90).

É claro que não se pode perder de vista que, do ponto de vista liberal, ou daqueles que usufruem do poder em detrimento das necessidades da maioria, o Estado vai sempre estar acima dos interesses de classe, como se fosse uma instituição neutra, sendo muitas vezes até considerado como uma entidade metafísica. Essa percepção não se confirma, no entanto, quando o analisamos com as lentes que possibilitam compreender esta figura a partir dos pressupostos marxistas, que levam em conta as categorias de totalidade e de contradição. Partindo destes pressupostos, necessariamente temos que vê-lo como um instrumento que é posto a serviço de uma dada classe social, ou seja, a classe dominante de uma dada sociedade. Na sociedade capitalista, esta classe é representada pela burguesia. Sobre esta questão, Sanfelice afirma que:

mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital (SANFELICE, 2005, p. 90).

É nesse sentido que se pode afirmar que não há possibilidade de existirem, nas sociedades organizadas sob as bases do capitalismo, interesses universalmente comuns. Como pode-se perceber, Sanfelice considera que o Estado é um organismo a serviço de uma classe específica, ou seja, a burguesia, o que nos leva a concordar com Pistrak quando este afirma que a escola mantida pelo Estado vai sempre servir como instrumento a serviço da classe que controla esse Estado e, na sociedade capitalista, essa classe é a burguesia.

Optando por uma leitura materialista da história, ao situar o Estado como instrumento a serviço das camadas dominantes, à medida que este está sob seu controle e, ao analisar sua forma de estruturação no Brasil, Sanfelice afirma que já

No período colonial, sem perder as características de sua essência, o Estado adquiriu contornos muito específicos, quer pelas condições intrínsecas da colonização, quer pela junção do Estado com a Igreja. Era ainda o Estado da metrópole, mas ao qual a sociedade brasileira estava submetida (SANFELICE, 2005, pp.90-91).

Como é possível perceber, a classe dominante, nesse caso a burguesia, utiliza-se de todos os meios disponíveis para controlar o povo, quer política, quer ideologicamente, utilizando-se, sobretudo, dos aparelhos ideológicos e de repressão, ou seja, os aparelhos de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, numa alusão ao pensamento althusseriano. Nesse sentido, pode-se dizer que Igreja e Estado não podem se separar, pois unem em seu seio, nos órgãos diretivos, os defensores dos mesmos interesses. Nesse mesmo sentido, ao discutir a relação entre o Estado e a sociedade por meio do aparelho escolar, Arroyo lembra que:

A história da educação no Brasil parece indicar que nem a escola do Estado para formar bons cidadãos, nem a escola do capital para formar bons trabalhadores estão nos bancos da escola. [por isso] Podemos prever que, enquanto o aprendizado e a socialização compulsória continuarem prioritários, qualquer projeto que pretenda fazer da escola uma agência de educação das camadas subalternas encontrará limites que vão além das boas intenções de seus defensores (ARROYO, 1982, p. 4).

Não podemos deixar de perceber, no entanto, que a escola não é um aparelho monolítico. Embora seja constituída como um aparelho ideológico de Estado e esteja a serviço da classe dominante, seu espaço é um espaço de contradições na medida em que os professores não necessariamente se subordinam aos poderes dominantes da forma como estes esperam, ou seja, os professores não agem apenas como correias de transmissão dos detentores do governo. Numa escola, qualquer que seja ela, estatal ou mercantil (particular), sempre haverá um ou outro professor que, ao fechar a porta da sala, transmitirá o conhecimento que lhe é imputado a ser transmitido de uma forma muito particular. Nesse caso, a escola acaba sendo um lugar de contradições e debates.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, a partir do século XX, a educação passou a ser considerada um direito de todos e, neste sentido, Arroyo adverte que

É importante lembrar que a questão do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito para o povo surgiu e foi enfrentado historicamente num contexto nitidamente político. De um lado, a luta pela escola faz parte da pressão das camadas populares pela participação nos direitos civis e políticos básicos e nos benefícios da riqueza socialmente produzida; de outro lado, as políticas de expansão da instrução pública fazem parte da preocupação liberal em incorporar à cidadania — ao menos controlada — as pessoas economicamente dependentes (ARROYO, 1982, p. 5).

Assim, ao refletir sobre qual deveria ser o papel da escola na sociedade atual, Sanfelice considera que até pode ser admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente a educação do público, sobretudo quando se pensa no público em uma sociedade de antagonismos de classes. Ele entende que o conceito de público constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos presentes em uma mesma sociedade. De acordo com o autor, “para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção” (SANFELICE, 2005, p.91) na sociedade capitalista. Este ocultamento, realizado de maneira proposital, favorece a alienação da classe trabalhadora que é expropriada tanto de sua força de trabalho quanto do saber que ajudou a construir. Nesse sentido, pode-se recorrer aos ensinamentos de Marx, quando este afirma que “uma ‘educação do povo a cargo do Estado’ é absolutamente inadmissível”, visto que, segundo ele:

Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução destas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobretudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo "Estado do futuro"; nós já vimos o que ele é) é, pelo contrário, o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo (MARX, 2009, p. 1)

Assim, para Marx, ao invés de educador o Estado é que precisa ser educado. Sobre isto, Sanfelice conclui que “o Estado ou o que é Estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (SANFELICE, 2005, p. 91), incluindo-se aí o

aparelho escolar estatal que, como já afirmado, não serve ao povo, como muitos acreditam que deveria ser.

Seguindo este raciocínio, devemos nos reportar ao que nos diz Arroyo sobre a luta pela escola, principalmente quando este chama nossa atenção para a luta em prol do ensino básico em nosso país. Para ele,

A luta pelo ensino básico e sua expansão constituem um capítulo mais amplo da história do confronto político e da articulação entre liberdade, participação política e igualdade social. [ele entende ainda que] O problema não nasceu nem sua solução foi motivada em propostas humanistas assistenciais, nem em supostas relações entre educação e desenvolvimento econômico ou educação e mudança social (ARROYO, 1982, p. 5).

O problema da educação básica e, principalmente, da escolarização da classe trabalhadora no Brasil é antigo, pois advém dos tempos coloniais. Para entender melhor esta questão, basta ver que a primeira lei de educação no nosso país, datada de 1827, em vez de determinar o investimento por parte do Império na educação básica, tratou de discutir a criação de duas universidades. Com o decreto de descentralização da educação, em 1834, fez-se com que os investimentos referentes à instrução pública ficassem a cargo das províncias, o que serviu para deixar a situação ainda mais complicada, pois além de alegarem não ter recursos, muitas províncias também não tinham nenhum interesse na ilustração dos trabalhadores, sobretudo daqueles que moravam na roça, dado que a criação de escolas com financiamento governamental, quando ocorria, dava-se nos centros urbanos. Esta realidade levou Arroyo a afirmar que, exatamente por ser um problema antigo, é que o problema da

efetiva extensão da cidadania e da participação das classes subalternas não foi resolvido na história brasileira, [pois] a expansão da instrução elementar ao povo continua sendo problema antigo e mal resolvido, apesar de estarem se dando avanços significativos na solução das questões do desenvolvimento econômico e da modernização sócio-cultural da sociedade brasileira (ARROYO, 1982, p. 5).

É nesta relação que se deve compreender o papel do Estado, da escola básica e da universidade na formação do ser humano, dado que o primeiro exerce importante papel na regulação da atividade dos outros dois. Ao aprofundar a reflexão sobre o papel do Estado

no fornecimento da instrução pública, de acordo com Sanfelice, o Estado não é uma instituição autômata ou um sujeito abstrato e metafísico, uma vez que é

resultado da produção histórica dos homens, mediante certas condições; o Estado não é neutro; ele não se reduz a determinações econômicas, dada sua relativa autonomia; o Estado sobrepõe-se ao público convertendo o estatal em público; o que é estatal, chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados. A lógica marxista propõe efetivamente converter o estatal em público quando anuncia que é o povo que deve educar o Estado (SANFELICE, 2005, pp. 93-94).

Nesse sentido, não se pode confundir o que é público com o que é estatal, dado que o Estado, além de objetivar a defesa dos interesses da classe dominante, nunca perdeu a oportunidade de se aliar a outros representantes dessa classe, como a Igreja, por exemplo, quando assim se fez necessário. Basta retomar a história da educação brasileira para se perceber que o Estado sempre financiou a educação privada, principalmente por meio dos repasses de verbas para as escolas confessionais. O Estado também tem repassado imensas quantidades de recursos públicos às escolas que oferecem algum tipo de educação por meio do setor privado, como faz ainda hoje em grandes proporções, pelo pagamento de bolsas, de isenção de impostos, de financiamento de construções com juros subsidiados, etc. De acordo com Sanfelice:

O Estado traçou políticas educacionais quando as necessidades objetivas do modo de produção capitalista aqui implantado assim o exigiu em suas diferentes conjunturas. Tivemos, portanto, a educação estatal que as nossas bases materiais e nossas relações sociais necessitavam para preservar o fundamental da ordem capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e a concentração do capital (SANFELICE, 2005, p. 101).

Tendo feito estas considerações é possível afirmar que, ao se pensar na questão do acesso à universidade ou ao ensino superior de modo geral, a classe trabalhadora se depara com um grande problema, dado que os mecanismos de acesso a esse grau de instrução, sobretudo o vestibular, são formulados a partir daquilo que é ensinado para uma elite

política e econômica nas mercoescolas¹ e não daquilo que se ensina na escola da classe trabalhadora (escola mantida pelo Estado) no ensino básico.

A classe trabalhadora, por não ter condições de acesso ao ensino superior a partir dos mecanismos de disputas de vagas nesse grau de instrução, sobretudo nos cursos destinados à elite (engenharias, ciências médicas e biológicas, direito, diplomacia, computação, etc.), quando chega à universidade é obrigada a frequentar os cursos de licenciaturas, migalhas destinadas à classe trabalhadora, para que esta possa, depois de instruída, dedicar-se à formação das elites nas mercoescolas.

Diante dessas dificuldades e visando adentrar nas universidades estatais, alguns movimentos sociais ligados ao campo procuraram formas de acesso. Uma dessas possibilidades se deu por meio da criação dos cursos financiados pelo INCRA. Um deles foi posteriormente denominado de pedagogia da terra. Os cursos foram realizados mediante convênios das universidades com o INCRA por meio do programa de educação na reforma agrária – PRONERA. Embora o INCRA não deva ser o principal interlocutor das universidades, já que estas estão subordinadas a um ministério próprio, o Ministério da Educação – MEC, entendemos que esta pode ser uma boa contribuição para ajudar a tornar de fato pública a universidade, sobretudo com o acesso do homem do campo a esta instituição.

Ao procurar entender a situação do homem que vive e trabalha no campo e sua relação com a escola, é importante atentar para as palavras de Arroyo, quando este aponta que, em pesquisa realizada no início da década de 1980 sobre a Instrução Pública nas primeiras décadas da República, no estado de Minas Gerais, constatou-se que:

todos os governadores lamentavam o abandono em que permanecia a instrução "das classes desfavorecidas". [a ponto de] O governador João Pinheiro, em 1906, denunciar "o esquecimento e abandono da modesta escola primária cuja função é a educação do próprio povo... enquanto o Estado dá prioridade à educação das elites", (in: Minas Gerais, Belo Horizonte, 12/02/1906, apud, ARROYO, 1982, p. 1).

¹ O termo mercoescola refere-se a toda escola particular, confessional ou não, que visa preparar as crianças da elite para disputar uma vaga nas universidades mantidas pelo Estado, por meio do vestibular, seja ele o ENEM ou próprio da universidade.

Nesse aspecto, concordamos com Arroyo (1982, p. 1), para quem “relembrar periodicamente o abandono da escola primária para o povo, faz parte da história da instrução pública” e pode servir como forma de propaganda de determinados agentes públicos que buscam sua consolidação no poder, sobretudo porque, nesse caso, a educação pode servir e, a bem da verdade, tem servido como a principal bandeira de alguns candidatos a cargos eletivos, sobretudo para os Executivos de quaisquer estados ou municípios brasileiros.

2.3. A Especificidade da Educação do Campo

A discussão sobre a necessidade de uma educação específica para o campo tem sido o nó górdio de toda a discussão sobre esta modalidade de educação, sobretudo devido aos pressupostos assumidos por alguns projetos de educação realizados para o campo e que deixam de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida material sob a égide do capital com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Ao não considerar a categoria de totalidade, os adeptos desse movimento não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a ideia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico, como dado de realidade, considerando apenas o “saber dos agricultores” (OLIVEIRA, 2008) como critérios de verdade, fazendo com que os defensores da “escola do campo” não percebam que num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição, tão caras ao materialismo histórico.

Nas pesquisas realizadas por Arroyo, ainda na década de 1980, conforme já salientado anteriormente, ele afirma que “as propostas de educação rural continuam a defender conteúdos específicos para a escola, justificados em um misto de democracia cultural e igualitarismo compensatório” (ARROYO, 1982, p. 3). Essa defesa da especificidade tem, de certa forma, atingido tanto os movimentos sociais quanto os pesquisadores que se dedicam a estudar a educação e, sobretudo, a educação no campo a partir de casos particulares e, principalmente, a partir do chão da escola, muitas vezes deixando de considerar que a escola não é uma ilha social. Entretanto, apesar de todos esses esforços, uma coisa não mudou, qual seja, a necessidade de se discutir a concepção que o grupo carrega sobre educação, pois, dada a influência dos movimentos sociais, muitos continuam a defender uma educação específica para o homem do campo, embora, de acordo com Arroyo,

as propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobrem, sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo. [a ponto de se perguntar] Não seria nestes problemas estruturais que se deveria buscar a explicação para o fracasso ou, mais precisamente, para a negação da escola para o homem do campo? (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa de uma educação específica para o homem do campo é inadequada, não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um determinado setor. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral. Neste aspecto, concordamos com Miguel Arroyo quando este afirma que

acusar a escola rural de instrumento de colonialismo cultural, como mínimo, escamoteia alguns fatos essenciais e prévios: a não existência de escola para grandes contingentes da população rural, a pobreza física e pedagógica das escolas existentes e a não permanência nesta escola pobre de mais de 50 por cento das crianças após a primeira série básica. Falar tanto em colonialismo cultural de uma escola que não existe ou funciona tão precariamente é um tanto irônico (ARROYO, 1982, p. 3).

A defesa da especificidade muitas vezes se dá pelo fato de que até hoje nossa educação tem sido dual. A qualidade da escola da elite tem sido muito diferente da escola pobre que é oferecida aos pobres, do campo e da cidade. Considerando, como faz a burguesia, que, para o homem pobre, qualquer escola serve é que previamente já se parte da condição de que há uma carência em relação ao homem do campo e

conclui-se que "os conteúdos curriculares estão violentando o mundo diário da sobrevivência e dificultando a possibilidade de sua utilização prática, por não estarem prioritariamente voltados para a satisfação das necessidades básicas e por veicularem uma cultura localmente supérflua e de elite" (ARROYO, 1982, p.3).

Embora tenha mudado de opinião em relação à questão da especificidade, é possível perceber que, na década de 1980, Arroyo defendia outras posições, sobretudo quando ele afirmava que era dentro deste tipo de diagnóstico que se continuava insistindo, como acontece ainda hoje,

em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das "populações carentes" do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982, p. 3).

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, assume-se também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais. Nesse caso, assume-se uma postura conservadora em que “a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (BRASIL, 2005, p. 18). Nesta perspectiva,

reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (BRASIL, 2001, p. 196).

Quando nos referimos às perspectivas para a educação no campo, é necessário considerar que o órgão do governo federal responsável por esta área - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, quando menciona a educação do trabalhador do campo em seus projetos sociais parte sempre de um discurso que enfatiza a reabilitação do homem do campo e o atendimento prioritário às populações carentes, embora não tenha deixado de buscar para este trabalhador um atendimento a baixo custo, mediante o aproveitamento do pessoal da comunidade e o uso de espaços físicos disponíveis na mesma. Nesse sentido, as perspectivas não são boas, mas não será fácil compensar carências econômicas, sociais, políticas e culturais, além de remediar uma educação pobre com recursos de comunidades carentes, com orçamentos pobres e sem

redefinir a lógica econômica que regula a alocação dos recursos públicos (ARROYO, 1982, p. 3).

Apesar de já termos adentrado a segunda década do século XXI e já contarmos com um governo advindo de um partido que surgiu com características e discursos populares e que no início pregava a necessidade de uma transformação social acompanhada de grandes investimentos em educação há quase dez anos, os índices de analfabetismo ainda são bastante elevados, sobretudo no campo. Por outro lado, é preciso compreender, tal qual o fazia Arroyo, que

Continuar a pretender superar o analfabetismo e o fracasso da escola fundamental pela suposta vinculação entre educação e desenvolvimento e outras motivações culturalistas e compensatórias, será mais uma vez escamotear a já clássica mas não superada questão da tradição elitista, autoritária e excludente do pensamento e da prática política no Brasil (ARROYO, 1982, p. 5).

Como é possível perceber, desde a década de 1920, quando os denominados ruralistas pedagógicos defendiam a formação do trabalhador com fins de fixação do homem no meio rural, por meio de uma formação profissional em que o trabalhador deveria se preparar para permanecer na terra, estas propostas vêm se repetindo, como ainda se verifica em alguns movimentos. Ocorre, porém, que a formação do trabalhador por meio do ensino profissionalizante é proposta para todos os trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade. Assim, uma educação de qualidade deve ser defendida para a sociedade em geral, tanto do campo quanto da cidade, não se justificando uma educação diferenciada para o trabalhador da periferia, outra para o trabalhador do campo e outra para a elite. Segundo Arroyo,

a questão da expansão da instrução básica às camadas subalternas da cidade e do campo está intimamente ligada às possibilidades e limites da abertura de um mercado político onde as questões da construção de uma sociedade democrática sejam recolocadas. A questão da cidadania dos trabalhadores da cidade e do campo está intimamente relacionada com suas aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à associação, à saúde e à educação. (...), cresce a consciência em certas lideranças da necessidade de superar o caráter excludente da economia e do Estado e de incorporar as camadas populares em um projeto ao menos liberal (ARROYO, 1982, p. 5).

Outra discussão especialmente cara, sobretudo para aqueles que têm trabalhado com o materialismo histórico-dialético e, em especial, a possibilidade da pedagogia histórico-crítica na educação do campo, diz respeito à questão do conteúdo, pois, nesta perspectiva, o que deve diferenciar a educação do campo e da cidade é a didática e não o conteúdo, que deve ser o mesmo para todos. O aluno precisa dominar o conteúdo, precisa saber sobre a importância do que ele produz e ter o conhecimento sobre os mecanismos da produção.

Assim, por exemplo, não se trata de ensiná-lo a plantar alface, batata ou qualquer outra coisa. O que o professor precisa ensinar, nesse caso, é sobre o processo de produção e comercialização dos produtos. A criança precisa aprender a dominar o processo de produção da semente, sendo ela geneticamente modificada ou não, precisa aprender sobre custos de produção e o processo de formação de preços. Precisa aprender a controlar as redes de distribuição e ter conhecimentos sobre a formação dos monopólios, enfim, do caráter da produção, distribuição e consumo no sistema capitalista. A partir do exposto temos que concordar com Arroyo, quando este afirma que

os pais que põem seus filhos na escola não esperam que esta lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes: esperam, antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir, que os instrumentalize com o saber básico necessário para se defender (ARROYO, 1982, p. 5).

Se há uma luta pelo acesso ao saber, há uma luta pelo acesso à escola, dado que, como já afirmado, este é o locus privilegiado para a transmissão do saber sistematizado. Logo, pode-se afirmar que o saber escolar é considerado pelos trabalhadores do campo como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da sua compreensão de mundo e para possibilitar o acesso ao controle de sua produção. Assim, consideramos ser um direito o acesso à educação escolar em todos os níveis, desde a educação infantil ao ensino superior e, sendo assim, que as políticas tenham um caráter universalista, que a educação seja pública, porque participada pela população, obrigatória e financiada pelo Estado. No entanto, consideramos que a escola deve ser única, eliminando esse caráter dualista da escola atual, garantindo o acesso de todos aos conhecimentos historicamente construídos, aos quais cabe a essa instituição sistematizar e transmitir.

Para isto, a educação escolar deve deixar de ser privilégio de uns poucos para se tornar um direito social público subjetivo, como defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, e a universidade, como última etapa neste processo de formação humana e social, deve ser igualmente popularizada. A instituição escolar não deve visar necessariamente ao saber interessado, com o objetivo de retirar ou fixar o homem no campo, nem compensar carências econômicas e culturais provocadas pela exploração capitalista. Ocorre que ela tem sempre apontado para a necessidade de reduzir índices de evasão e repetência, consequência direta de uma escola pobre, abandonada, que nem prepara para o mercado de trabalho, nem para a vida. A escola deve procurar atender a condições para que as pessoas possam fazer suas escolhas de modo consciente e, de posse de conhecimento e informação, decidir se querem ou não permanecer no campo.

Sendo assim, tal qual os moradores da urbe, o homem rural, que produz e paga impostos, também tem que ter acesso a uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. É nesse sentido que podemos dizer que a escola é um direito de todos e que

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982, p. 5).

Outra característica que tem sido recorrente nos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo é o seu pragmatismo, dado que, via de regra, se estabelece que se algo for imediatamente bom, deve-se oportunamente se apropriar daquilo. Ocorre que este pragmatismo nem sempre é coerente com a proposta de transformação da sociedade defendida pelos próprios movimentos sociais e por muitos de seus apoiadores. O problema maior é que, do ponto de vista filosófico, o pragmatismo se orienta pela ênfase nas consequências do que seja a realidade – sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como tirar melhor proveito dela, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. Assim, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a

realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.

O critério de verdade para o pragmatismo é aquilo que é útil para o encaminhamento de uma determinada situação. Para essa corrente filosófica, é interessante ver a utilidade do que se imagina como real importando apenas a prática. Esta prática é a prática individual que, limitada ao cotidiano, se vê desligada da teoria e, de acordo com as observações de Arroyo, na década de 1980, era comum observarmos que

uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas (ARROYO, 1982, p. 5).

Em relação à qualidade da educação que é ofertada à população rural, Arroyo (2006), Bernardo Mançano Fernandes, Caldart (1997), dentre outros, apontam que os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas no campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução. Assim, as escolas rurais costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

Para se ter uma amostra sobre a educação dos habitantes do meio rural no estado de São Paulo, Di Pierro e Andrade (2009), em análise sobre o panorama educacional da população assentada, afirmavam que neste estado todas as crianças com idade de zero a três anos estavam fora da escola. Na faixa etária de quatro a seis anos, a maioria delas (51,5%) não estudava. Todas as crianças, com idade entre sete e dez anos, frequentavam a escola em São Paulo. Dos 12 aos 14 anos, 2,8% dos adolescentes pesquisados não estavam nas escolas e dos 97,2% que estudavam, estima-se que 13,5% cursavam uma série diferente da adequada para sua faixa etária. Na faixa de 15 a 17 anos, 12,5% estavam fora da escola e dos que estudavam (87,5%), apenas 33,3% frequentavam série adequada para a idade. No que se refere à educação de adultos, em São Paulo apenas 9,1% dos maiores de 18 anos estudavam. Desses, 4,9% estavam em curso regular, representando 141 pessoas. Os outros

95,1% (2.723 pessoas) frequentavam outro curso. Dos 90,9% que estavam fora da escola, 11,9% nunca frequentaram a escola; 39,7% pararam entre a 1ª e a 4ª série; 24,7% descontinuaram os estudos entre a 5ª e 8ª série; 15,6% cursaram até o Ensino Médio e apenas 8,2% apresentavam outra escolaridade.

Assim, de acordo com Arroyo (2006, p. 116), a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas. Considerando o analfabetismo como o mais sério entrave a ser enfrentado no sentido de transformar a realidade agrária do povo brasileiro, o MST coloca como tarefa fundamental para si eliminar o analfabetismo nos assentamentos e preparar os jovens para assumirem a condição de futuros técnicos, futuros doutores, transformando o meio rural numa sociedade progressista, igualitária, onde haja justiça social e educação para todos (CALDART, 1997, p. 26).

A partir desta discussão, compreende-se que os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Tais questões englobam também os professores que trabalham nesse meio, pois estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano. Segundo Haddad (1994, p.16), há falhas de formação, visto que “não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural”, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que o aluno traz em sua bagagem. O autor ressalta ainda que, para o MST, é de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que dêem continuidade à luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento, sendo a educação considerada fundamental nesse processo.

Outra característica fundante dos programas de educação do campo, dentre eles o projeto do MST, é o entendimento de que a Educação no Campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, construídos na sala de aula, na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Nesse sentido, a sala de aula é vista apenas como um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens,

constituindo-se, assim, num local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo (BRASIL, 2002, p. 22-23).

Para Oliveira (2008, p. 427), a educação do campo, ao tomar a vivência como mediadora da formação, prescinde de uma escola como o local privilegiado de sistematização do conhecimento, pois suas abordagens não consideram a possibilidade de entendimento objetivo do mundo, que exige para isto a mediação da ciência e, portanto, da escola como local da sistematização e socialização deste conhecimento. Afirma ainda que,

ao contrário do que algumas vezes dizem, os projetos de educação do campo não se pautam pelo materialismo histórico. Ao contrário, esta é a primeira característica que os colocam no campo de correntes idealistas de entendimento da realidade, se concretizando em correntes hermenêuticas e fenomenológicas. Entretanto, as formas como estes projetos se afastam do materialismo histórico não é apenas esta (OLIVEIRA, 2008, p. 450).

É preciso entender, no entanto, que embora a escola tenha sido negada a grandes parcelas da sociedade, deve fazer parte da vida de todas as pessoas. Por isso é importante observarmos, tal qual faz Arroyo, que muitas propostas recentes ainda insistem

em expandir a escola rural visando à socialização dos trabalhadores do campo para novos valores e atitudes e sua habilitação para o manejo de novas técnicas de produção, continuam fugindo à finalidade específica da escola: a democratização do saber fundamental a que todo cidadão-trabalhador tem direito. Idêntica crítica pode ser feita a projetos que visam fazer da escola básica uma agência compensatória de todas as carências. Nestas propostas se faz explicitamente uma distinção sutil entre educação básica e escolaridade obrigatória. Para as populações carentes da cidade e do campo propõe-se como prioritária a educação básica ou privilegiar conteúdos que supram carências de alimentação, saúde e integração social (ARROYO, 1982, p. 6).

Ao se entender que o ensino básico é fundamental para a socialização tanto das crianças quanto dos adultos, é importante que se coloque para a sociedade algumas questões, como esta:

O alargamento do conceito de educação básica, além da escolaridade obrigatória, não levará a sacrificar, mais uma vez, a oportunidade de acesso aos conhecimentos fundamentais que o Estado deve assegurar a toda população e que até hoje a escola pública [estatal] não conseguiu democratizar para as camadas populares? (ARROYO, 1982, p. 6).

Dessa forma, defendemos que a política educacional de ensino básico seja única para todos os cidadãos da cidade ou do campo. Somente assim, a escola reencontraria sua função própria e exclusiva, qual seja,

ser agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania. É oportuno não esquecer que a negação da escola, do saber básico, esteve sempre associada à exclusão do poder e da riqueza. A democratização do saber deve fazer parte de um projeto de democratização substantiva (ARROYO, 1982, p. 6).

É nesse sentido que, compreendendo a escola e a educação pública tal como o faz Sanfelice (2005), afirmamos que

a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista. (SANFELICE, 2005, p.103).

A busca por uma educação diferenciada, produzida de acordo com os interesses dos trabalhadores, mormente dos trabalhadores do campo, levou alguns movimentos sociais, juntamente com movimentos sindicais e universidades, a criarem um Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). A carta de criação do fórum apresenta o seguinte teor:

Reunidos em Brasília, na sede da CONTAG, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por auto convocação, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, após análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, resolveram criar, e assim fica criado o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.

De acordo com as entidades que criaram o FONEC, este tem como objetivo precípuo:

o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC).

Para a criação do FONEC, foi fundamental a análise realizada pelos movimentos sociais e sindicais que atuam no campo e partiram da constatação de que havia uma

evidente desigualdade social e educacional imposta às populações do campo Esta desigualdade, segundo o fórum, manifesta-se pela ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação. De acordo com a carta de criação do FONEC,

constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural, tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities - perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros "desertos verdes" - mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo (FONEC).

Tomando por princípio que, na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e/ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo, os signatários do documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo compreendem que

outro grande acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado nas formulações das políticas públicas - especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias estaduais e municipais de educação: aquele consignado nas matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos; A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho. Por isso e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe dê materialidade, reafirma-se, aqui, a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo (FONEC).

2.4. Panorama Educacional dos Assentados no Estado de São Paulo

No estado de São Paulo, de acordo com a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (Brasil, 2005), somavam 2.723 os assentados que se encontravam entre zero a 3 anos de idade e 100% estava fora da escola. Dos 2.495 que se encontravam entre 4 e 6 anos, apenas 48,5% estavam inseridos na escola. Destes, 48,5% frequentavam escolas fora do assentamento (no entorno ou na cidade) sendo que 77,8% moravam a mais de 10 km de distância da escola e levavam entre uma e duas horas para chegar. Dos que se encontravam na faixa etária entre 7 e 10 anos, 100% frequentavam a escola, mas 49,5% frequentavam escolas fora do assentamento, situadas a mais de 10 km de distância, sendo necessário entre trinta minutos e uma hora para chegar. A pesquisa mostrou que quanto mais a idade avançava, mais os assentados estavam fora da escola. Dos que possuíam entre 11 e 14 anos, 97,2% frequentavam a escola, porém apenas 86,5% frequentavam o curso na idade adequada à série e 70,2% frequentavam escolas localizadas fora do assentamento (no entorno ou na cidade), a mais de 10 km de distância de suas moradias, tendo que despender até uma hora para chegar.

A realidade dos que se encontravam entre 15 e 18 anos não era muito diferente: apenas 87,5% frequentavam escola e, desses, apenas 33,3% frequentavam curso na idade adequada à série, enquanto 82,1% frequentavam escolas fora do assentamento (na cidade ou entorno). Destacou-se que a situação dos maiores de 18 anos era ainda mais preocupante: apenas 9,1% frequentavam a escola e desses apenas 4,9% frequentavam o curso na idade adequada à série. Dos 90,9% que estavam fora da escola, 11% não sabiam ler e escrever. Dentre os que frequentavam a escola, aproximadamente a metade o fazia fora do assentamento e a maioria precisava percorrer mais de 10 km.

Esses dados revelam que a situação educacional dos assentados paulistas está longe do que prevê a constituição brasileira em termos de acesso, sem considerar a qualidade da formação que tem sido oferecida, o que pode ser considerado outro problema. Neste sentido, a segunda turma do curso ora proposto pretende contribuir para suprir esta lacuna, criando oportunidades para que esta população tenha acesso ao conhecimento científico e à universidade, local privilegiado para a sua construção e socialização.

Parte-se do princípio de que a formação do pedagogo para atuar nos assentamentos rurais de reforma agrária exige um conhecimento multidisciplinar em suas dimensões técnica, econômica, social, política e ambiental, o que poderá servir de base para uma atuação voltada para a transformação da realidade social e educacional do país.

É importante destacar que, atualmente, os avanços tecnológicos não conhecem fronteiras e que o acesso ao conhecimento torna-se cada vez mais necessário e importante. Por isto, não se pode admitir a exclusão dos sujeitos inseridos nos programas de reforma agrária, cujo acesso à informação e ao conhecimento científico tem sido extremamente precário, sob pena de se reproduzir o ciclo que fez esses trabalhadores deixarem o campo por serem excluídos de um projeto econômico e social, que traz uma suposta “modernização”, para depois a ele retornar na condição de beneficiários de projetos de reforma agrária.

A universidade, ao exercer o seu papel de unidade de ensino, pesquisa e ação comunitária deve estar preocupada não somente com a ampla socialização dos conhecimentos construídos no seu interior como também com a participação da sociedade nesta construção. É com base nesta argumentação que está sendo proposta a realização desta segunda turma do Curso de Graduação em Pedagogia na UFSCar mediante termo de cooperação com o INCRA.

2.5. O Curso de Pedagogia da Terra na UFSCar

Em março de 2006, uma comissão formada por representantes do INCRA/SP e do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – procurou a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFSCar para reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos assentados beneficiários de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. A partir desta reivindicação, o pró-reitor de graduação, professor Roberto Tomasi, nomeou as professoras Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar), Elenice Maria Camarosano Onofre (DEMe/UFSCar) e a aluna Daniela Ribeiro de Oliveira (bolsista Fapesp/DPsi/UFSCar) para, juntamente com as representantes do INCRA/SP Valéria

Albuquerque e Maria Cristina Copelli, comporem uma comissão encarregada de realizar um seminário para trocar experiências e discutir a possibilidade de elaborar propostas no campo da formação de assentados no estado de São Paulo.

Em 30 de maio do mesmo ano, o Seminário "Universidade e Reforma Agrária: construindo uma proposta de formação para os assentados" reuniu diferentes docentes e alunos da UFSCar, representantes do INCRA/SP, do PRONERA e de diversas organizações sociais para:

1. Apresentar e discutir o PRONERA, em termos de seus objetivos, dinâmica de funcionamento e experiências já implantadas;
2. Apresentar projetos de pesquisa e ação comunitária, bem como outras atividades individuais ou em grupos, pertinentes à temática, desenvolvidas na UFSCar;
3. Levantar as potencialidades de construção e encaminhamento de propostas pedagógicas que envolvam os assentados, os docentes e os alunos da UFSCar.

O Seminário contou com a participação de diversos grupos de pesquisas coordenados por docentes da UFSCar, que apresentaram suas experiências de pesquisas e ação comunitária, constituindo-se em importante espaço de discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas de formação para a população que vive no campo, através do PRONERA, entre elas a oferta de cursos de extensão e de graduação. Foi criado um Grupo de Trabalho (GT), interinstitucional, constituído por docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA e dos movimentos sociais (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP), que se reuniu em 21 de junho e 05 de julho para encaminhar e dar andamento às propostas. Decidiu-se que os projetos de pesquisa e de extensão, incluindo a oferta de cursos de curta duração, seriam oferecidos através do contato direto entre os interessados e o INCRA e que o GT se encarregaria de desenvolver as propostas de cursos formais de graduação a serem realizadas no âmbito do PRONERA.

Considerando as demandas apresentadas pelos representantes do INCRA, os anseios manifestados pelos representantes dos assentados, as propostas e os interesses manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões no GT convergiram para a criação de dois cursos de graduação, um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia. Este

curso foi escolhido com o objetivo de formar professores para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira. O outro curso, na área de Agronomia, voltou-se para a formação de profissionais em nível superior para atuarem nos assentamentos de reforma agrária e outros tipos de comunidades rurais, tendo em vista a sustentabilidade e considerando os aspectos técnicos e políticos relacionados à implantação, operação e gestão de sistemas produtivos (agropecuários, agroindustriais e outros) e de comercialização, envolvendo a criação de infraestruturas (moradia, saneamento, transporte), serviços públicos (saúde, educação) e equipamentos sociais (esporte, cultura e lazer entre outros).

Em 29 de agosto de 2006, o ofício circular no. 395/06/PROGRAD mais uma vez convidou a comunidade universitária para participar do processo de discussão e elaboração desses cursos e em reunião realizada em 5 de setembro constituíram-se dois subgrupos de trabalho para redigir as propostas. A proposta do Curso Especial de Graduação em Pedagogia apresentada surgiu como resultado do trabalho realizado pelo sub-grupo coordenado pela professora Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar) e pelo professor Luiz Bezerra Neto (DEd/UFSCar), conforme consta no item 4 deste projeto pedagógico. O ingresso da primeira turma ocorreu em 2007, com conclusão em 2011, com a formação de 41 alunos. Ao finalizar a oferta do curso, em outubro de 2011, percebeu-se que ainda havia uma grande demanda de profissionais desta área para o campo, sobretudo devido ao fato de que no Estado de São Paulo ainda há grande número de analfabetos. Em vista disso, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST e a Organização das mulheres assentadas e quilombolas do estado de São Paulo - OMAQUESP solicitaram a implantação de uma segunda turma de pedagogia da terra, a ser iniciada em 2013.

Entendendo que, mesmo tendo atingido a nota cinco (5) no processo de reconhecimento do curso, para atender às alterações ocorridas no Manual de Operações do PRONERA, a partir do decreto 7.352/2010, que trouxe alterações na legislação administrativa, atingindo diretamente a gestão do programa, o curso precisaria ter seu Projeto Pedagógico reformulado.

2.6. Processo de Implantação do Curso

Ao assumir papel de protagonista das ações afirmativas visando reduzir as desigualdades sociais e étnicas na universidade, a UFSCar teve a oportunidade de implantar os cursos de pedagogia da terra, embora eles mesmos, não fizessem parte das ações afirmativas. É importante ressaltar que estes cursos só poderiam ser implementados a partir das demandas dos movimentos sociais, visto que deveriam ser financiados pelo INCRA/PRONERA e visavam atender a uma parcela específica da população que habita no campo, ou seja, os trabalhadores ou filhos desses, que fossem assentados por meio de programas de reforma agrária, concorrendo em vestibular específico, apenas entre eles, dado que o INCRA, por meio do Manual de Operações do PRONERA, afirma que seu programa tem o compromisso “com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2004, p. 9). Ao estabelecer as parcerias para a atuação no campo, o PRONERA, em seu manual de operação, afirma que suas

ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre sujeitos pela via da educação continuada e da profissionalização no campo (BRASIL, 2004, p. 16).

Foi para atender a uma solicitação do INCRA que, juntamente com cinco movimentos sociais que procuraram a universidade e iniciaram a discussão sobre a possibilidade de implantação de cursos de graduação, se iniciou a discussão sobre a implementação dos cursos de Pedagogia da Terra e Agronomia na UFSCar. A discussão se deu por meio da realização de dois seminários, realizados entre março e abril de 2006. Os movimentos que, juntamente com o INCRA, procuraram a universidade e enviaram representantes foram: o Movimento de Libertação dos Sem Terra – MLST, a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP, a Federação da Agricultura Familiar – FAF/CUT, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A criação desses cursos cumpriria duplo papel: de um lado, possibilitaria o acesso à universidade a um grupo que, via de regra, é excluído dela e, de outro, procuraria deixar claro para a sociedade que há uma preocupação desta universidade e/ou mesmo do Estado com a instrução da classe trabalhadora, uma vez que, de acordo com Arroyo (1982, p. 1), é possível se constatar que as explicações para o abandono dessa classe não se alteraram em tantas décadas de história, dado que os argumentos são quase sempre os mesmos, ou seja, os de que os governos se preocupam demasiadamente com a instrução das academias, sem atender ao ensino da classe trabalhadora.

O curso de Pedagogia da Terra na UFSCar foi possível após esta procura pelos movimentos sociais. Após discussão com a Reitoria e o chamamento dos dois seminários já relatados e organizados pela universidade, ficou acordado que deveríamos fazer o projeto político-pedagógico do curso. O PPP foi elaborado a partir das discussões ocorridas com os movimentos sociais e com os professores dos departamentos de Educação - DEd, de Metodologia do Ensino - DeMe e de Psicologia - DPsi, todos alocados no Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH.

Para tanto, partia-se do princípio de que no curso, tal como apontado por Arroyo (1982, p. 2), a educação do campo não deveria ser defendida como fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, já que discordávamos da ideia de que a educação do campo deve servir de mecanismo para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas de partidos ou setores sociais específicos, uma vez que, pelo próprio instrumental de análise utilizado, o materialismo histórico-dialético, não víamos o campo como oposição à cidade, mas como uma lugar que fazia parte de uma mesma e única realidade, inserida no mesmo modo de produção, o modo de produção capitalista e utilizando-se das mesmas relações produtivas.

Esta discussão era importante para o debate já que várias concepções educacionais se faziam presentes naquele momento e as propostas apresentadas iam desde a formulação de um curso que tivesse como modelo a multiculturalidade até a centralidade nos ideais neoliberais, tão presentes na educação, sobretudo por parte daqueles que se dizem pós-modernos. A proposta de um curso que questionasse o sistema capitalista e que trabalhasse a partir de uma perspectiva de classe, assumindo a defesa da classe trabalhadora, saiu vencedora. Assim, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica puderam, de alguma

forma, ser experimentados. É importante dizer, ainda, que não acreditamos que a escola transforme a realidade, mas também sabemos que sem ela a realidade não se transformará. Por outro lado, devemos lembrar que de acordo com Arroyo, a escola rural é sempre relembrada

não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais (ARROYO, 1982, p. 2).

Nesse sentido, era necessário pensar em um curso que estivesse voltado com a formação do educador e que levasse em conta o trabalho como princípio educativo, pois compreendíamos que a escola é o lugar da formação, da instrução, embora esta não compreenda todo o processo educativo. Por outro lado, era preciso evitar a concepção de que a educação destinada ao homem do campo tivesse apenas um caráter prático, quase utilitarista, como aparece em quase todos os projetos de educação rural e programas de educação do campo. Para Arroyo, nestes projetos, via de regra,

Dá-se ênfase à educação adaptada ao meio, ligada à vida, orientada a resolver problemas concretos ou conflitos específicos. Este sentido prático, utilitarista, da educação rural limitou, igualmente **na origem**, todos os projetos oficiais de educação do homem do campo (ARROYO, 1982, p. 2).

Após a construção do projeto, que envolveu professores e alunos dos departamentos citados e dirigentes dos movimentos sociais, realizou-se um pequeno curso de formação para aqueles que quisessem se preparar para o vestibular, cuja participação dos professores do cursinho da universidade foi fundamental. Os candidatos ao vestibular permaneceram por uma semana em São Carlos e tiveram suas despesas custeadas pelos movimentos sociais, tendo ficado hospedados no “Clube Paulistinha”, local de hospedagem de sete das oito etapas realizadas no curso, sobretudo por localizar-se ao lado da universidade, facilitando o acesso do aluno às salas de aula.

Após o período de preparação para o vestibular e de sua realização, iniciou-se o curso com 58 alunos matriculados, apesar de mais de 60 terem prestado os exames e 60 terem sido classificados. Dois candidatos que prestaram o vestibular desistiram já no ato da

matrícula, ou seja, na primeira semana de curso. Os dois desistentes, juntamente com mais algumas alunas que vieram a deixar o curso em seguida, alegaram não suportar a distância de casa por um período de 52 dias por semestre, como ficou determinado que seria cada uma das etapas.

Outra dificuldade encontrada dizia respeito às mulheres que tinham filhos pequenos. Para essas, a realidade parecia muito mais difícil, pois além dos filhos e o marido, de quem teriam que ficar distantes, havia a convivência com pessoas desconhecidas. Algumas mães traziam os filhos, sobretudo os menores de cinco anos, que eram cuidados pelos cirandeiros². Uma das alunas chegou para o curso com uma criança que havia nascido há menos de 15 dias. Mesmo assim, participou ativamente de todas as atividades, chegando ao final e concluindo o curso.

Para que tudo pudesse funcionar minimamente bem, foi necessário que os alunos se auto-organizassem. Para tanto, decidimos por implementar um modelo que os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, adotavam e que deriva das experiências desenvolvidas por Pistrak e Makarenko na Rússia pós-revolução de 1917.

Ainda em termos de organização, é preciso considerar que a educação do trabalhador rural sempre encontrou mais dificuldades, quer porque nem sempre teve o investimento necessário à formação de todos, quer porque as escolas se situam muito distantes dos locais de moradia dos alunos, fazendo com que alguns tenham que viajar ou caminhar várias horas para ter acesso a elas. É importante considerar ainda que, naquele momento, era comum, sobretudo a partir das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD³, o discurso acerca do abandono da escola básica destinada às populações carentes, o que nos levava a perceber, nos últimos anos, uma retomada do interesse pela educação rural, ou como queriam os movimentos sociais, a educação do campo. Esta situação nos parecia mais familiar, dado que, de acordo com Arroyo (1982, p. 1), é possível constatar que “há períodos longos de esquecimento e

² Educadores contratados para cuidar, brincar e ensinar às crianças durante o período que a mãe estava na aula. É importante lembrar que em duas etapas este trabalho contou com a participação de um cirandeiro.

³ Com o passar do tempo, a SECAD se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI.

momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado”. Constatamos então que, a partir do final da década de 1990, a educação do homem do campo começava a ganhar mais visibilidade.

Também nos preocupavam mais alguns dados que apareciam nas pesquisas de Arroyo, visto que ele havia constatado que outra característica presente em relação ao campo era a de que o homem do campo, quando é lembrado,

entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc. (ARROYO, 1982, p. 2).

Esta preocupação nos levava a compreender que não poderíamos pensar um curso que tivesse em sua configuração os interesses supracitados. Tínhamos aí a possibilidade de fugir desta tendência, bem como da tendência de pensar para o trabalhador do campo uma educação voltada para o seu trabalho, como se fosse algo no sentido da sua profissionalização. Ou ainda, pensar, como fazem alguns movimentos sociais, juntamente com alguns pesquisadores e militantes da educação do campo, que sempre propõem uma educação específica para este setor, perdendo assim, a compreensão da relação campo/cidade em sua totalidade. Nesse sentido, fazia-se necessário o mesmo entendimento de Arroyo, ao afirmar que:

em coerência com tais características, os projetos educacionais elaborados para as áreas [rurais] são sempre propostos como "específicos" e diferentes dos projetos de educação do homem brasileiro comum. Neste sentido são sempre propostos conteúdos "adaptados à especificidade da cultura rural (ARROYO, 1982, p. 2).

Uma das dificuldades para a implementação da proposta estava no fato de algumas pessoas do grupo fazerem uma leitura enviesada da situação do homem do campo e do próprio processo de luta de classes. Embora houvesse no grupo que elaborou o projeto político-pedagógico e sua grade curricular (que alguns preferiam chamar de matriz integrativa) a defesa de que o curso deveria apresentar uma literatura e uma base de organização visando a uma ação transformadora da realidade do homem do campo, havia pessoas que compreendiam que o materialismo histórico não poderia contribuir com a luta dos trabalhadores, rejeitando assim, qualquer leitura de viés marxista. Apesar de contestar e

às vezes até combater o marxismo, contraditoriamente estas mesmas pessoas que participaram da formulação da proposta, depois do desenvolvimento do curso, defendiam que se implementassem as formas de organização já experimentadas por Pistrak e Makarenko, conforme afirmado acima, esquecendo-se de que estes dois pensadores foram, acima de tudo, pedagogos marxistas que afirmavam acreditar que sem teoria revolucionária não seria possível uma prática revolucionária.

Após a criação do curso era preciso cuidar das acomodações dos alunos para que pudessem possibilitar seu início. O período de sua realização era bastante atípico para a universidade, pois, pelo fato de ser um curso realizado na modalidade da alternância, aconteceria num momento de férias e quebraria toda a rotina à qual seus funcionários estavam acostumados. Nesse sentido, teríamos que alocar o pessoal em salas e providenciar a alimentação que fazia parte da contrapartida da universidade. Teríamos que providenciar que a biblioteca ficasse aberta até um período mais longo, além de conviver com as dificuldades de informações internamente, pois nem sempre o que era combinado nas coordenações chegava como informação para os funcionários em seus devidos postos de trabalho, dificultando o acesso dos alunos aos “bens” do mundo universitário, até que conseguíssemos resolver a questão.

O fato de existirem estas dificuldades de forma nenhuma quer dizer que a universidade não tenha se empenhado em resolver todos os problemas que apareciam. Muito pelo contrário, desde o início a presença e o apoio da reitoria, das pró-reitorias envolvidas com o curso e do Centro de Educação e Ciências Humanas, por meio de seus diretores, foram constantes.

Além da vida na universidade, tínhamos que cuidar da organização do dia a dia no alojamento, na sala de aula e até mesmo na distribuição dos trabalhos que os educandos deveriam realizar. Para isso, eles foram se organizando por meio da criação de:

a) **Núcleos de Base - NBs:** Forma de organização interna do Grupo. Foi por meio desses núcleos que se estruturaram e se desenvolveram todas as ações e tarefas da vida diária, necessárias para garantir a boa convivência e o bom andamento das atividades dos educandos no alojamento.

b) **Grupos ou Equipes de Trabalho – GTs:** as *equipes de trabalho* eram constituídas por alunos envolvidos e responsáveis por determinadas tarefas, tais como organização da vida cotidiana, biblioteca dos educandos (montada com livros emprestados do MST e outros ganhos de alguns professores que passaram pelo curso), limpeza do alojamento, saúde etc. Os componentes dessas equipes reuniam-se periodicamente para planejar e avaliar suas ações.

Além disso, na organização, contávamos ainda com a *coordenação geral* de curso, a quem cabia manter a unidade de atuação das equipes, e a *Assembleia Geral* dos estudantes, que constituía o fórum máximo de decisão entre eles, a quem competia decidir sobre a organização da turma. Para isso, a assembleia se reunia geralmente após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizavam uma prévia dos temas a serem abordados.

Outro instrumento de formação considerado muito importante para alguns movimentos, sobretudo o MST, era a mística. A mística, embora seja de conteúdo religioso, também servia de fonte de inspiração para a luta e resistência do movimento. Mesmo não sendo exclusividade de um movimento, ou nem tendo nascido no seio do movimento sem terra, a mística por vezes foi a causa de conflitos entre alguns integrantes de movimentos ao longo do curso, pois vários deles entendiam que esta era uma prática exclusiva do MST e que, ao praticá-la, estariam assumindo as posições daquele movimento. Esta questão por várias vezes exigiu da coordenação maiores discussões para esclarecimentos sobre a origem e desenvolvimento de tal prática. Mesmo sendo a universidade laica e republicana, não poderíamos deixar de considerar que o elemento religioso ainda está muito presente nas nossas escolas, muitas vezes interferindo no desenvolvimento das ações educativas mais gerais.

Em relação à produção intelectual do grupo, mesmo tendo apresentado algumas dificuldades iniciais, o coletivo dos alunos produziu um bom material de estudos e pesquisas. Ao final da primeira etapa, os alunos saíram com a incumbência de fazerem um histórico de seus assentamentos e de suas histórias de luta, bem como a reconstituição de suas histórias de vida. Este histórico constituiria parte dos trabalhos de avaliação da primeira etapa do curso, sendo um trabalho multidisciplinar.

Ao retornarem com os trabalhos, o então coordenador do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, prof. Dr. Valdemir Miotello, que na segunda etapa do curso ficou responsável por ajudar nos trabalhos relativos à linguagem, ministrando a disciplina que lhe cabia, interessou-se tanto pelos textos que resolveu propor à turma a publicação em forma de coletânea. Com isso, foi publicado o primeiro livro da turma, intitulado “Dias de Luta e de Vitória” (2009), contemplando grande parte dos esforços intelectuais do grupo. Cumpre destacar que, por orientação de algumas pessoas do MST, alguns de seus alunos se recusaram a participar da publicação.

Ao final da sétima etapa, o mesmo professor, com seus esforços intelectuais, possibilitou a publicação de mais textos organizados pela turma, desta vez sobre as oficinas de capacitação pedagógicas – OCAPs, cedendo um número especial de uma revista sob sua coordenação. Assim, o grupo de alunos produziu ao longo do curso uma coletânea em forma de livro e outra em um periódico, disponibilizando para os pesquisadores e para a sociedade em geral um conjunto de suas experiências.

Embora não obtendo ampla divulgação, os trabalhos de conclusão de curso e alguns artigos publicados em revistas ligadas à área, sobretudo na região de Araraquara, podem ser considerados como material de pesquisa resultante do curso. Ao finalizar a graduação, dois alunos ingressaram no mestrado, um deles no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFSCar de São Carlos e outro no campus de Sorocaba, o que poderá contribuir para ampliar o conhecimento produzido a partir do curso. Ao final do curso, foi publicado o livro “Na luta pela terra, a conquista do conhecimento” (2012), que se constitui em um histórico sobre o curso e a formação da turma.

Dos 41 egressos, um aluno faleceu em um acidente de moto, os outros encontram-se atuando na área da educação, trabalhando nos respectivos municípios como professores. Destes alunos, quatro ingressaram no Mestrado, dois já concluíram, um encontra-se no Doutorado e aproximadamente 16 alunos fizeram ou encontram-se em cursos de especialização na área de educação no ano de 2014.

2.7. Relação entre a Universidade e os Movimentos Sociais

A relação entre a universidade e os movimentos sociais nem sempre se dá ou se deu da forma mais tranquila, sobretudo devido à autonomia e aos objetivos de ambos e, por vezes, à incompreensão do que seria esta autonomia. Além disso, não é raro setores de alguns movimentos sociais enxergarem na universidade um braço do próprio Estado burguês que os oprime, expropria e exclui da participação em seu seio.

Assim, muitas vezes os professores que coordenam os cursos ou ministram disciplinas podem ser vistos como adversários dos movimentos e não os parceiros que estão lutando juntos com os movimentos pela inserção de significativas parcelas de trabalhadores na academia. Apesar desta relação ser muito boa em alguns momentos e difíceis em outros, os movimentos sociais têm contribuído bastante no sentido de ajudar a tornar pública a universidade, quer pelo seu acesso, quer por suas práticas pedagógicas que são levadas para as comunidades pela turma, principalmente quando alguns alunos de cursos como o de Pedagogia da Terra ou outros cursos superiores são galgados à condição de professores.

Foi buscando aprofundar a formação do trabalhador do campo e sobretudo a formação dos educadores que aí trabalham que se formou a primeira turma de Pedagogia da Terra da UFSCar. A turma denominada “Helenira Resende”, foi formada com vistas a discutir a educação do homem do campo sob uma perspectiva diferente daquela que tem sido praxe, ou seja, a perspectiva de uma educação específica para essa parcela da população. A turma recebeu esta denominação após uma série de discussões em torno de qual lutador do povo deveria ser homenageado. Dentre as várias sugestões de nome apareceram: Paulo Freire, Florestan Fernandes e Helenira Resende. Apesar da grande importância de pessoas como Florestan, que dá nome a uma das escolas de formação do MST, e de Paulo Freire, considerado por vários movimentos sociais e populares como o mais importante educador brasileiro, numa turma em que predominava a presença de mulheres, o nome de Helenira saiu-se vencedor. A sua história fora estudada e debatida pelo grupo. Ao ser votado, ganhou a predileção da maioria.

Para aprofundar o conhecimento sobre a patronesse da turma, no dia internacional da mulher, no ano de 2010, a irmã de Helenira, Helenalda Resende, foi até a universidade conversar sobre a luta da irmã, que fora brutalmente assassinada durante a guerrilha do Araguaia, nos duros anos da ditadura civil-militar (1964 – 1985) por que passou o Brasil.

Em relação à identidade da turma, tendo em vista que a turma foi constituída a partir de quatro movimentos sociais, no início, muitas dificuldades foram percebidas, sobretudo porque havia diferentes concepções de organização por parte dos movimentos. Com muito trabalho da coordenação do curso, quer por parte da universidade, quer por parte dos movimentos sociais e do INCRA, a maior parte das dificuldades foi superada. As dificuldades se davam por diferentes motivos, pois a turma tinha grandes diferenças de idade, além de vir de diferentes regiões do Estado, com variadas formas de inserção na luta dos movimentos, bem como a convivência com pessoas de outro gênero. Tudo isso influenciava no relacionamento, criando até mesmo uma espécie de luta fratricida entre eles, à medida que cada movimento se sentia invadido pelas propostas dos outros.

Para resolver os problemas de relacionamento entre os diferentes sujeitos, várias atividades complementares foram sendo criadas. Algumas oficinas e seminários temáticos foram propostos e realizados, além de estudos e trabalhos de campo, quase sempre contando com a presença de professores, da coordenação do curso, dos monitores que estavam a serviço do curso, bem como de militantes e simpatizantes das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais. O que parecia haver de comum entre os vários movimentos era a velha discussão sobre as dicotomias clássicas que existem entre cidade e campo, homem e cultura urbano-rural, assim como a ideia de ruralismos, tão debatida na sociologia da década de 1930 e que está ainda presente ou subjacente em certos diagnósticos e projetos de educação (ARROYO, 1982, p. 3).

Outro discurso bastante comum entre os movimentos sociais que atuam no campo, bem como em parte de seus apoiadores, é o que diz respeito ao

democratismo cultural e igualitarismo compensatório subjacentes à retomada do interesse pela educação rural, (...) [além da] crença em que a modernização nas relações de produção e trabalho na agropecuária brasileira traria, como consequência, a necessidade de modernização da vida rural e a consequente valorização da escola (ARROYO, 1982, p. 4).

Dada a concepção de mundo subjacente a alguns movimentos sociais, a escola por eles defendida passa a ser compreendida como a grande promotora da equidade social e, por sua vez, a grande redentora da humanidade. Uma concepção de mundo bastante idealista, pois acredita-se que é por meio das ideias que a realidade será transformada.

Como o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar foi realizado mediante convênio entre a universidade e o INCRA por meio do PRONERA, caracterizou-se como um curso especial. Esta caracterização possibilitou a participação de vários professores que não pertenciam ao quadro da UFSCar, o que foi importante para ampliar o relacionamento com outras universidades, que contribuíram com a participação de professores renomados de instituições como USP, UNICAMP, UNIMEP, UNESP etc. A participação de professores destas instituições contribuiu para a criação de um certo intercâmbio, apesar das dificuldades encontradas para a sua viabilidade. As principais dificuldades se deram sobretudo devido à impossibilidade de se pagar qualquer tipo de pro-labore para professores que tivessem vínculo com entes públicos. Ao iniciar o curso, havíamos combinado de contribuir, ainda que simbolicamente, com os professores que participassem.

Mesmo sendo um valor muito baixo, ainda durante a segunda etapa do curso veio uma resolução proibindo qualquer forma de pagamento, pois entendia-se que os professores tinham dedicação exclusiva e estariam apenas exercendo sua função. Ocorre que as etapas do curso se realizavam nos meses de janeiro, fevereiro e março, com retorno em junho, julho e agosto e os professores eram convidados a trabalhar justamente em seus períodos de férias. Devo dizer que, apesar dos embaraços, isto nunca se constituiu em óbice para o desenvolvimento do curso, pois, ao ser informado de que não teríamos como pagar pelos trabalhos, nenhum professor se recusou a participar do curso. Pagávamos apenas para aqueles que estavam em instituições privadas, mas aqueles que pertenciam à USP, UNICAMP, UNESP e outras instituições públicas do sul do país nunca apresentaram dificuldades em contribuir conosco.

Dada a forma de organização do curso, sobretudo o fato de ser realizado por meio da metodologia da alternância⁴, o trabalho da monitoria⁵ tornara-se extremamente importante, pois a distância e o tempo em que o educando permanecia longe da universidade nos impunha um acompanhamento mais de perto. Esse acompanhamento se

⁴ Por esta metodologia o aluno cumpre um período denominado de tempo-escola e outro denominado de tempo-comunidade. No tempo-escola, os alunos ficavam por volta de 50 dias na universidade e cumpriam 75% da carga horária. Na comunidade, eles faziam trabalhos e cumpriam 25% da carga horária.

⁵ Pessoas contratadas pela Universidade para acompanhar e orientar os estudos no tempo-comunidade e, na medida das necessidades, ajudar no tempo-escola.

dava por meio dos monitores e professores, ocorrendo sob a forma de visitas a determinadas áreas de assentamentos, onde se promoviam reuniões com os alunos e se faziam as visitas para ajuda na discussão dos textos trabalhados e das pesquisas a serem realizadas.

Durante o tempo-escola, toda a vivência do aluno se passava tanto na universidade quanto nas áreas do alojamento, dado que a universidade dispunha de toda a infraestrutura necessária para a realização do curso. Outro fator que também contribuiu muito para o bom andamento do curso foi o fato do alojamento situar-se ao lado da universidade, facilitando o acesso dos alunos às salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, restaurante universitário etc.

De acordo com o convênio firmado entre o INCRA e a universidade, esta se obrigaria a fornecer uma contrapartida de no mínimo 20% do valor orçamentário. Sendo assim, além das despesas de correio, telefone e parte dos materiais de consumo, a alimentação também ficou sob a responsabilidade da UFSCar. Nesse caso, o restaurante universitário fornecia o almoço e o jantar dos alunos.

A verba destinada ao curso por parte do INCRA/PRONERA era revertida para os alunos por meio do pagamento do alojamento, das despesas de passagens do local de origem até a universidade e da alimentação dos alunos nos finais de semana e feriados, períodos em que o Restaurante Universitário se encontrava fechado. Além disso, fazia-se também o pagamento dos cirandeiros e da alimentação das crianças, bem como o trabalho dos monitores e diárias dos professores externos à UFSCar que colaboravam com o curso, dado que estes teriam que se hospedar em hotéis do município, já que o alojamento não comportava os professores.

Os alunos recebiam, ainda, todo o material necessário para o curso, desde o acesso a livros, por meio de compra, até cadernos para a utilização no tempo-comunidade, sobretudo para a confecção do diário de campo, importante instrumento de acompanhamento das leituras e dos trabalhos do tempo-comunidade por parte dos professores e coordenadores do curso. A infraestrutura do alojamento, no entanto, por diversas vezes constituiu-se num fator para reclamações. Os alunos reclamavam que a internet não funcionava, que o número de tanques para lavar a roupa era insuficiente, que o ambiente não era apropriado para o estudo fora da universidade etc. Em virtude do grande número de reclamações nas duas

primeiras etapas, a turma optou por fazer uma etapa do curso (a terceira) fora da universidade. Optou-se pelo centro de formação Dom Helder Câmara, situado no município de Ribeirão Preto. Após esta experiência, a turma decidiu voltar a se alojar próximo à universidade, dado que não considerou adequada a instalação em que aquela etapa ocorreu, já que os serviços de informática e a biblioteca também não atendiam às suas necessidades.

Embora o local das hospedagens não oferecesse as mesmas condições que um hotel, a verba para contratação de alojamento não era muita, dado que o custo aluno da universidade, no ano de 2008, ultrapassava os dezessete mil reais, enquanto que, pelo convênio, recebíamos do INCRA/PRONERA inicialmente, um valor de R\$ 3.000,00 por aluno/ano, passando posteriormente para R\$ 4.500,00 por aluno/ano. Essa diferença de valores serve apenas para ilustrar as dificuldades para se atender à população pobre do nosso país, sobretudo do campo. Por outro lado, não tínhamos no município, nem nas redondezas, nenhum lugar que oferecesse a infraestrutura necessária para o alojamento de cerca de 55 pessoas por um período de 52 dias consecutivos.

Um dado importante a ser considerado é o que diz respeito ao acompanhamento dos alunos por parte dos movimentos sociais. Pelo modelo adotado, cada educando deveria ter um acompanhante no movimento, que se tornaria responsável por sua formação. Esse acompanhante deveria responder junto à coordenação do curso pelo seu acompanhado e deveria estimulá-lo e cobrá-lo nas suas atividades, de forma que o aluno pudesse ter um bom rendimento em seus estudos. Este acompanhamento nem sempre ocorreu e, quando ocorreu, nem sempre se deu de forma satisfatória, ora porque o aluno se recusava a procurar seu acompanhante, talvez por se sentir invadido em sua privacidade, ora porque o acompanhante alegava não ter disponibilidade para tal.

Outro fator de dificuldade desse acompanhamento se deu também em relação aos movimentos sociais. Após a terceira etapa do curso, a Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo, FERAESP anunciou que não mais participaria do projeto, deixando os alunos por ela indicados sem o acompanhamento necessário. Além disso, com a desistência de vários alunos, alguns movimentos perderam a referência, como é o caso da Federação da Agricultura Familiar, FAF, da qual restaram apenas dois alunos. Tivemos ainda três educandos que se desligaram dos movimentos sociais dos quais faziam parte. Assim, dos 41 alunos que concluíram o curso, apenas aqueles ligados ao MST e à

OMAQUESP tiveram um acompanhamento mais de perto de seus movimentos, conforme combinado inicialmente.

2.8. Justificativa

Diante do contexto ora apresentado, a presente proposta trata do oferecimento de uma segunda turma para o Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia, denominado Pedagogia da Terra, que busca formar os participantes para atuarem com autonomia junto a seus pares na concepção, elaboração e implementação de projetos de ensino-aprendizagem tanto no âmbito escolar quanto no âmbito comunitário mais amplo.

A realização de uma segunda turma, específica para a população assentada beneficiária de projetos de reforma agrária justifica-se, primordialmente, pelas crônicas demandas colocadas pela realidade social do campo brasileiro, onde a necessidade de formação profissional dos seus habitantes vem sendo historicamente ignorada. Apesar da importância que sempre teve para o crescimento econômico do país, o modelo de desenvolvimento econômico-social adotado no Brasil tornou a atividade agropecuária uma espécie de alavanca do processo de industrialização, subordinando o rural ao urbano. Segregou e privou os sujeitos do acesso aos direitos sociais básicos, entre eles a educação, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola.

Assim, a educação da população que vive no campo tem se configurado como uma questão complexa e desafiadora. Em 2000, o Censo do IBGE revelava a existência de cerca de 24 milhões de analfabetos no Brasil, ou seja, 16% da população brasileira não sabia ler e escrever. Dos que viviam no campo, cerca de 31% eram analfabetos, o que confirma a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas específicas para a realidade do campo. São amplamente conhecidos os problemas que envolvem a organização e o funcionamento das escolas neste meio.

O relatório da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada em 2004, através de parceria estabelecida entre o PRONERA, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a FIPE - Fundação de Pesquisas Econômicas da USP para caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a

situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores, mostrou a realidade educacional dos assentados brasileiros (Brasil, 2005). Este censo abrangeu 5.595 assentamentos de reforma agrária instalados pelo INCRA a partir de 1985 em 1.651 municípios, quando foram entrevistados presidentes de associações, dirigentes ou professores das escolas que atendiam a população assentada e as famílias assentadas.

O relatório mostra que 96,5% dos assentados não são atendidos por creches e que 84,1% das crianças assentadas frequentam o ensino fundamental de primeira à quarta série, porém, da quinta à oitava série esta porcentagem cai para 26,9% e apenas 1% tem acesso ao ensino superior. Esses números evidenciam que não está sendo oferecida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que existe urgência na proposição de medidas que possam contribuir para reverter esta situação. Quanto às escolas, 70,5% delas possuem turmas multisseriadas e 20,9% dessas turmas existem devido à falta de professores. A maioria dos professores entrevistados não reside nos assentamentos (apenas 12.900 dentre os 38.035) e tem pouca experiência de trabalho na zona rural (61,2% dos professores possuem menos de cinco anos de trabalho na zona rural). Apenas 65,9% das escolas pesquisadas ofertaram capacitação ou atividade para formação de professores.

A pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos, Produção e Renda, realizada em 2010 pelo INCRA em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul entrevistou famílias assentadas em um processo de amostragem, composto por 16.019 famílias, em 1.161 assentamentos nos 26 estados do país e mostrou que o Estado de São Paulo possui um total de 15.746 famílias assentadas, sendo 12,68% não alfabetizadas, 35,43% matriculadas entre a 1º e 4ª ano e 27,85% matriculadas do 5º ao 9º ano.

Arroyo & Fernandes (1999) também demonstraram que os projetos educativos destinados aos que moram no campo não preparam adequadamente os trabalhadores para enfrentarem as transformações do espaço rural, permanecendo a baixa qualidade, a inadequação da proposta pedagógica e o elevado grau de paternalismo e assistencialismo existente na gestão das escolas, que não atendem às necessidades da população em termos de oferta de vagas e qualidade de ensino. A literatura tem mostrado que a falta de instrução e de estudo dos trabalhadores do campo intensifica a marginalização e a pauperização, tornando-os cada vez mais alheios ao mundo urbano e “moderno”, o que só faz aumentar o

fosso que distancia os pobres dos ricos, o campo da cidade. Nesse sentido, o curso tem como base a pesquisa, que permeará todo processo formativo, partindo sempre da relação teoria e prática, desenvolvida no tempo-comunidade e tempo-escola em todas as disciplinas do currículo, de modo a ampliar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, visando um maior conhecimento do meio em que o aluno se insere.

Os assentados, beneficiários de projetos de reforma agrária, estão ganhando expressividade no cenário nacional como um grupo social ao somarem, aproximadamente, quinhentas mil pessoas. Legalmente reconhecida desde o início da década de 1970, época em que os projetos de colonização proliferaram como forma de ocupação segura do território e de expansão da fronteira agrícola, a figura do assentado rural foi crescendo em número e importância no cenário rural a partir de meados da década de 1980, quando se intensificou a luta social pela reforma agrária e aumentou significativamente o número de assentamentos rurais.

É importante destacar que a condição do assentado não é provisória e nem marginal. Este sujeito social tem existência e peculiaridades em relação aos demais grupos sociais, que devem ser levadas em conta quando se trata de considerar seus direitos e deveres, especialmente em relação à educação. Por ser um direito que lhe é constitucionalmente garantido, assim como para todos os brasileiros, o trabalhador do campo deve ter acesso à educação pública, em todos os níveis e equivalente em qualidade à que é oferecida aos da cidade.

Quanto às peculiaridades que envolvem a condição de assentado, o fato de se tratar de pessoas que vivem em assentamentos rurais, locais onde residem, trabalham, constituem famílias e vínculos comunitários justifica a necessidade de receber formação adequada que possibilite a sua integração social dentro e fora do assentamento e o desenvolvimento integral do seu potencial intelectual.

Importa ainda, salientar que este curso tem como pressuposto teórico e metodológico, a pedagogia histórico-crítica, dado que consideramos ser esta a mais adequada para um curso que tem por finalidade a formação de educadores ligados aos movimentos sociais.

2.9. Objetivos

Os objetivos propostos por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra são:

- Formar pedagogos que dominem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e estejam aptos a atuar de forma interdisciplinar nas escolas do campo;
- Formar profissionais capacitados a atuar na administração escolar e coordenação pedagógica;
- Formar pesquisadores capazes de desenvolver uma análise crítica da realidade, para que possam intervir sobre a mesma;
- Realizar a formação de professores com licenciatura plena em Pedagogia, egressos das áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Com isto é esperado que se formem novos educadores preparados para atuar em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária cuja prática social se diferencie dos tradicionais perfis de educadores de escolas do campo, por contemplar como dimensões fundamentais a competência técnico-científica e a postura política de educador preocupado com a transformação social.

Em consonância com os objetivos gerais, pretende-se formar professores/pesquisadores que:

- a) analisem criticamente sua prática educativa, posicionem-se com autonomia e proponham ações no seu campo de atuação;
- b) capacitem-se para a proposição de planos de ações viáveis frente às demandas locais e sejam sensíveis às diferenças culturais, solidários e criativos para conceber projetos educacionais inovadores;
- c) atuem como sujeitos históricos, comprometendo-se com a classe trabalhadora, apontando caminhos para a construção de uma prática emancipadora, baseada numa educação libertadora, visando à formação humana e à transformação da sociedade;

d) articulem saberes que envolvam o saber fazer e saber aprender, inseridos na educação escolar e não-escolar, voltados para os princípios da Educação do Campo.

3. PERFIL DO EGRESSO

O Curso de Graduação em Pedagogia fundamenta-se no pressuposto de que a história e a cultura dos trabalhadores rurais beneficiários de projetos de reforma agrária são os pontos de partida para qualquer proposta educativa e de pesquisa a ser desenvolvida nos assentamentos, onde a prática educativa desses sujeitos se desenvolverá (Arroyo, 1999). A educação, como um componente fundamental de um projeto de desenvolvimento econômico-social sustentável para o campo, deve contribuir para repensar as relações entre campo-cidade e para concretizar uma reforma agrária de caráter social e popular (Fernandes, 1999). Para tanto, a educação deve ser entendida como uma prática coletiva e um processo de desenvolvimento integral dos sujeitos, que cria as condições para a reflexão e teorização sobre o cotidiano de trabalho, de relacionamento social, de vida familiar e comunitária e que contribui para transformar os sujeitos e a sociedade onde eles se inserem.

Esta concepção de educação concretiza-se através de uma pedagogia que educa através da ação sobre o próprio movimento da luta pela terra, com todas as suas contradições e enfrentamentos, do exercício da cooperação no trabalho produtivo e na vida cotidiana, da construção de novas relações sociais fundamentadas em valores coletivistas, solidários e no respeito aos símbolos e à memória coletiva. Na prática, tal pedagogia procura estreitar os vínculos entre educação e trabalho, através do desenvolvimento de apoio pedagógico de experiências de cooperação na organização de diferentes tipos de atividades que se desenvolvem no âmbito da escola e da comunidade mais ampla e da oferta de possibilidades para os sujeitos exercitarem a escolha e assumirem as responsabilidades pelas próprias decisões.

Esta concepção de processo pedagógico enfatiza a formação integral do sujeito, procurando equacionar adequadamente:

a) a ampliação da sua capacidade para construir novos conhecimentos;

- b) o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades necessárias para atuar no planejamento e gestão de projetos pedagógicos, de modo crítico e com ênfase na formação de um sujeito capaz não só de interpretar como também participar, de fato, da realidade;
- c) o repensar continuado e crítico de ações adequadas ao exercício da prática pedagógica, não apenas no âmbito da instituição escolar como também nos assentamentos de reforma agrária, entendidos como espaços de múltiplas relações sociais, e nos movimentos sociais em geral.

Assim, o projeto pedagógico do curso estrutura-se a partir de eixos temáticos, tais como: Fundamentos da Educação, Educação e Trabalho, Educação Básica e Infantil, Educação de Jovens e Adultos e pesquisa, que problematizarão a relação historicamente estabelecida entre o rural e o urbano na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a educação é entendida como prática social que também se desenvolve para além dos muros da escola, sendo a dialética relação entre teoria-prática essencial na construção do conhecimento.

Baseado numa concepção modular e integrada na organização das disciplinas, o projeto enfatiza:

- a) a formação básica e pluralista abrangendo, as diferentes disciplinas relacionadas com a problemática da educação nos assentamentos rurais de reforma agrária;
- b) a construção de um diálogo permanente com as demais áreas do conhecimento e a incorporação da multidisciplinaridade como condição fundamental para a manutenção da unidade entre as diferentes áreas de estudo;
- c) o reconhecimento da finalidade social do conhecimento e a pesquisa aplicada como instrumento privilegiado de conhecimento e transformação da realidade;
- d) o desenvolvimento de atividades teóricas-práticas (tempo-comunidade/tempo-escola) em todas as disciplinas do currículo;
- e) a integração com a comunidade acadêmico-científica em geral e a comunidade mais ampla, especialmente as instituições e os serviços relacionados à organização e gestão da escola pública e dos assentamentos rurais de reforma agrária.

Partindo da realidade dos sujeitos, o curso procurará promover o conhecimento científico, desenvolvendo um conjunto de atividades que incluem aulas expositivas, oficinas, seminários, visitas técnicas, estágios, trabalhos de campo, entre outras. O perfil do egresso deverá contemplar três dimensões fundamentais: a competência técnica, a postura de educador e a capacidade de aprender, levando em consideração a prática social e a capacidade de dialogar com as comunidades no enfrentamento dos desafios cotidianos.

3.1. Habilidades relacionadas à competência técnica

- a) Identificar e analisar, crítica e sistematicamente, os problemas e potencialidades da sua comunidade, relacionando-os com a realidade mais ampla;
- b) Conceber e utilizar metodologias adequadas para fazer diagnósticos e elaborar propostas pedagógicas considerando diferentes dimensões entre essas, as econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais da realidade;
- c) Gerir organizações escolares, considerando a participação dos educandos, de suas famílias e da comunidade mais ampla;
- d) Avaliar as implicações das soluções propostas.

3.2. Habilidades relacionadas à postura de educador

- a) Interagir com a realidade dos grupos sociais;
- b) Contribuir para a emergência e elaboração de projetos dos diferentes grupos sociais, em que a educação esteja a serviço da comunidade;
- c) Posicionar-se como educador junto às comunidades e suas entidades representativas, reconhecendo-os como sujeitos, contribuindo, assim, no processo organizativo da sociedade local e regional;
- d) Desenvolver habilidades para trabalho em equipe e capacidade relacional com profissionais de outras áreas;
- e) Gerir processos organizacionais que contribuam para valorizar a solidariedade e a cooperação entre os diferentes sujeitos sociais.

3.3. Habilidades relacionadas à capacidade para aprender

- a) Buscar constantemente o saber e o aperfeiçoamento da formação científica, humana e ética, sem desconsiderar ou desvalorizar o conhecimento popular;
- b) Posicionar-se criticamente frente ao conhecimento e à tecnologia;
- c) Re-elaborar conceitos e métodos, considerando o avanço do conhecimento e as necessidades da realidade.

O desenvolvimento dessas habilidades deverá capacitar os participantes para a atuação como professor no ensino formal e informal, além de:

- a) Planejar e executar propostas educativas escolares e não-escolares;
- b) Conduzir o planejamento e a gestão de unidades de ensino escolares e não-escolares;
- c) Acompanhar e atuar na gestão de políticas públicas, especialmente na área de educação;
- d) Analisar e considerar a realidade ao atuar nas comunidades como educador comprometido com a transformação;
- e) Contribuir na criação e participar de movimentos e redes de apoio ao desenvolvimento comunitário;
- f) Intercambiar com outras realidades acadêmicas e práticas;
- g) Desenvolver pesquisa aplicada sobre a realidade do campo.

4. ÁREAS DE COMPETÊNCIAS E SEUS RESPECTIVOS CONHECIMENTOS E HABILIDADES

As competências e habilidades entendidas como essenciais a serem desenvolvidas no decorrer do Curso para atender ao perfil profissional foram selecionadas dentre as indicadas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP/MEC):

Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
Capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
Compreensão e valorização de diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
Capacidade de identificar as dinâmicas culturais relacionadas ao fenômeno educativo e de planejar intervenções pedagógicas que as considerem;
Capacidade para identificar a problemática pedagógica envolvida na educação das pessoas com necessidades educativas especiais;
Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
Utilização de conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
Capacidade de promover uma prática educativa que leve em conta características dos alunos e da comunidade, temas e necessidades do mundo social e princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, conhecendo e dominando os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos;
Compreensão dos Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuação sobre ele;
Elaboração de Projetos Pedagógicos, sintetizando as atividades de ensino e gestão educacional;
Capacidade de realizar atividades de planejamento, organização, coordenação e avaliação, pautadas em valores como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso;
Estabelecimento de relações de parceria e colaboração com a comunidade externa à escola e, de modo especial, com os pais dos alunos, a fim de promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.

Capacidade de planejar, desenvolver e avaliar aulas, com domínio de conteúdo e de conhecimento pedagógico dos conteúdos, bem como de condução de aula e preparo de materiais adequados aos sujeitos da educação infantil, da educação fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Capacidade de identificar e analisar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA a evolução de concepções, condições e práticas desenvolvidas nos sistemas públicos de ensino, com destaque para o contexto brasileiro;

Capacidade de localizar e analisar os conhecimentos pedagógicos contemporâneos sobre ensino, currículo e avaliação desenvolvidos sobre a educação básica, em vista do contexto mundial e brasileiro atuais.

5. EIXOS ESTRUTURANTES DO CURSO

O grande eixo articulador do Currículo de Formação dos Pedagogos da Terra da UFSCar é constituído pelas relações entre a realidade dos contextos de trabalho educativo e disciplinas e atividades desenvolvidas no curso. Tais relações devem ser explicitadas para os alunos nas disciplinas e outras atividades desenvolvidas como parte de seu processo de formação.

Para que esse eixo se concretize no projeto formativo, propõe-se que, do ponto de vista metodológico, o eixo articulador do currículo seja a pesquisa, entendida como princípio educativo. A finalidade desse eixo é formar o aluno inquiridor, capaz de propor questões e não só de dar respostas às tarefas solicitadas; capaz de levantar hipóteses explicativas a situações educativas e de propor alternativas de ação pedagógica com vista à inclusão pedagógica e social, favorecendo a aprendizagem de todos os seus alunos.

O curso é estruturado a partir de um núcleo de disciplinas obrigatórias tendo em vista sua dinâmica entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Com isso as disciplinas são organizadas de acordo com o período em que os alunos se encontram na UFSCar. O tempo é concentrado, com aulas nos períodos matutino e vespertino.

O princípio básico da formação do Pedagogo na UFSCar, no campus São Carlos, contempla três dimensões organicamente relacionadas: Docência, Gestão Democrática e Pesquisa.

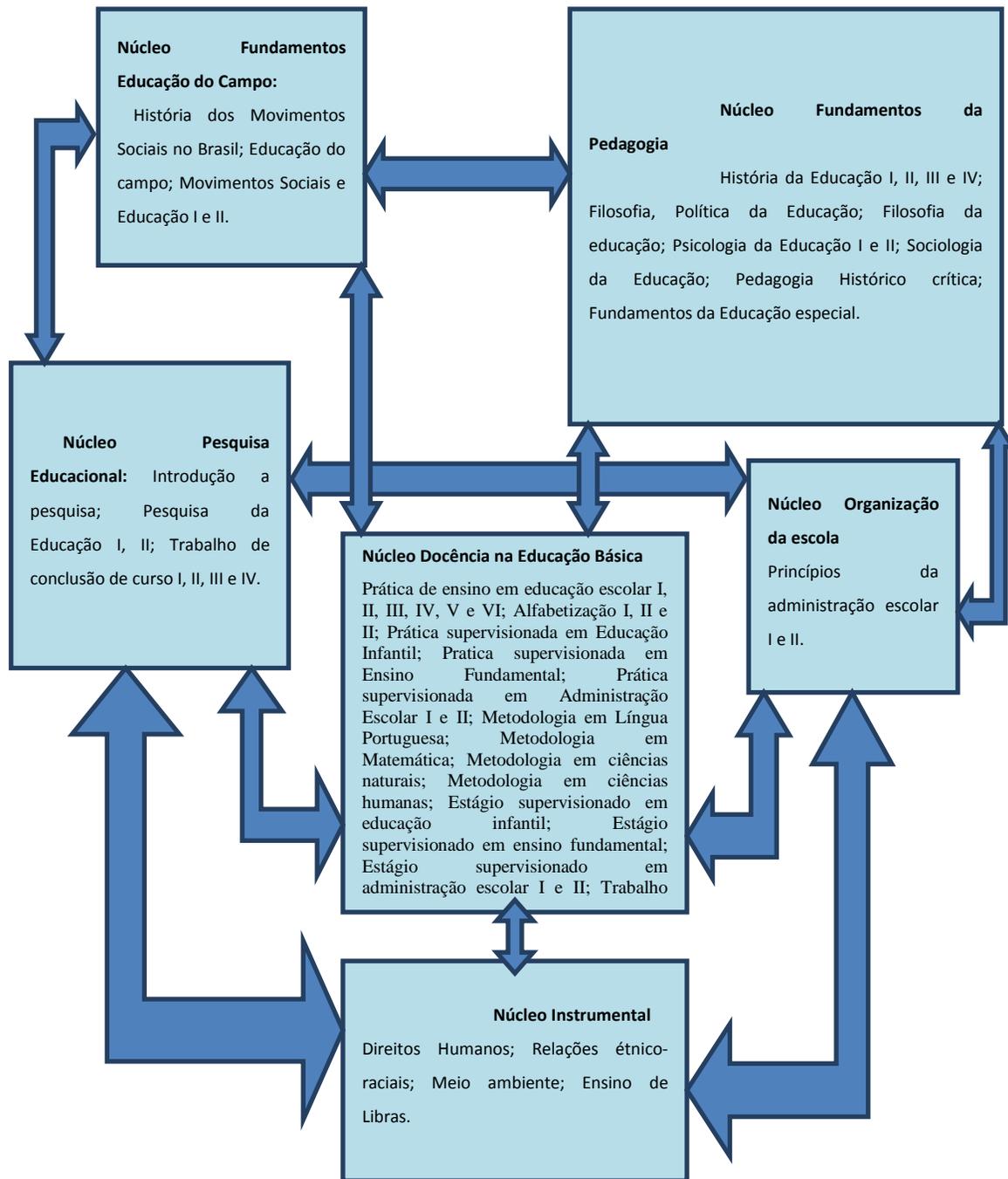
A Docência confere a identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para tanto, consideram-se: diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa; processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; identificação de problemas educativos e proposição de alternativas criativas e viáveis às questões da qualidade do ensino, assim como respostas que visem superar a exclusão social.

A Gestão Democrática, concebida como processo político-administrativo pedagógico, através do qual a prática social da Educação é organizada, orientada e viabilizada. Assim, pretende-se contemplar as atividades educativas nas diferentes formas de gestão e organização de processos educativos, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas.

A Pesquisa, como princípio educativo, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados. Impõe análise e compreensão da realidade na qual ocorrem processos educativos e, conseqüentemente, da produção de conhecimento sobre os mesmos, ao tempo em que possibilita reflexão sobre a própria prática profissional, referenciada na perspectiva anterior e a tomada de decisões que permitam articular os níveis da teoria e da prática.

O Pedagogo formado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra na UFSCar, no campus São Carlos, poderá atuar no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, magistério da Educação Infantil, magistério da Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional (Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Coordenação Pedagógica).

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO



6. FORMAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES

O curso de Pedagogia da Terra é articulado entre cinco eixos principais que dividem as disciplinas: Fundamentos da Educação, Didática e Currículo, Estágio e Docência, Gestão Educacional e Procedimentos de Avaliação e Pesquisa.

Do primeiro ao quarto período estão centradas as disciplinas de fundamentos da educação. Estas disciplinas têm como objetivo levar o educando a compreender o processo educacional desde a antiguidade clássica, bem como estudar toda a história da educação até os dias atuais; compreender o papel da filosofia no pensamento ocidental; possibilitar a compreensão do papel de educação como política pública inserida no conjunto das ordenações e intervenções do estado; compreender o processo de luta desenvolvido pelos movimentos sociais no país; compreender as diferentes abordagens da psicologia da educação; compreender as formas educativas do campo e as principais propostas para o setor.

Também são trabalhados elementos essenciais que constituem um projeto de pesquisa, considerando a problemática da produção/transmissão do conhecimento científico e é elaborada uma proposta de agenda de estudo individual e em grupo que objetiva compreender os processos educativos desenvolvidos na América Latina, iniciando os alunos nas práticas educativas do campo. Esta mediação se dá pelo eixo de Procedimentos de Avaliação e Pesquisa, com ênfase, nesse primeiro momento, na pesquisa.

Nos quatro primeiros períodos são articulados os eixos de Fundamentos da Educação e Procedimentos de Avaliação e Pesquisa, com o foco na pesquisa que é trabalhada a partir do primeiro semestre com prática no Tempo Comunidade.

No segundo, terceiro e quarto períodos também ocorre a articulação com o eixo de Didática e Currículo e Estágio e Docência, com foco na docência, levando os alunos a compreender os processos de alfabetização no ensino fundamental, educação infantil e EJA. No terceiro período também se articula a Pesquisa com vistas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O quinto período do curso caracteriza-se pela articulação entre Pesquisa, Estágio e Docência e Didática e Currículo. Nesse período, o educando prepara e desenvolve o projeto de estágio na Educação Infantil; busca-se levar à compreensão da função do estágio, bem como preparar para a compreensão da natureza em diferentes linguagens e analisar a realidade escolar com relação aos processos de ensinar Matemática e o que a influencia. No âmbito da pesquisa, leva-se o educando a conhecer as normas da pesquisa científica e iniciar a elaboração de seu projeto de TCC.

No sexto e sétimo períodos, articulados com o quinto período, são trabalhados os eixos de Estágio e Docência e Didática e Currículo, introduzindo-se também o eixo de Procedimentos de Avaliação e Pesquisa. No sétimo período busca-se levar o educando a compreender as metodologias e práticas de ensino das ciências naturais no ensino fundamental e educação infantil; planejar e desenvolver estágio no ensino fundamental; tomar contato com a administração pública, conhecer os princípios da gestão democrática na escola pública e preparar o aluno para o estágio em Administração Escolar. Sobre a pesquisa, espera-se que o aluno conclua um projeto de pesquisa para dar início à pesquisa final do curso. Ainda nesta etapa pretende-se levar o educando a compreender as formas de desenvolvimento de trabalhos na modalidade EJA, sobretudo nas áreas rurais, com a realização de estágio supervisionado nesta modalidade.

No oitavo período o eixo central é a Pesquisa, que se articula com Currículo e Didática, trazendo conhecimentos da Educação Especial, de modo que o educando possa compreender os problemas da educação especial no Brasil, bem como conhecer e dominar a Língua Brasileira de Sinais. Ainda nesta etapa, o aluno deve compreender a gestão escolar na educação do campo e por fim defender a monografia e concluir o curso.

7. TRATAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO

7.1. Pedagogia da alternância

Do ponto de vista do método, a proposta pedagógica está baseada no regime de alternância, que vem se mostrando uma alternativa viável para o ensino técnico e superior, além de estabelecer relação expressiva entre a família, o assentamento e a instituição de

ensino. O método de alternância, como o próprio nome esclarece, estrutura-se em períodos de tempo em que os alunos passam no centro de formação (ou universidade) alternados com outros períodos de tempo em que eles permanecem na comunidade (ou assentamento) de origem.

No tempo-escola o aluno elabora um plano de estudo e tem oportunidade de socializar a compreensão que tem da sua realidade sob todos os aspectos, o que é feito com base na sua experiência e no estudo da literatura. No tempo-comunidade ele executa o plano de trabalho discutindo a sua realidade com a família e com outros assentados, provocando reflexões, planejando coletivamente as soluções e realizando experiências a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento local sustentável que seja adequada ao contexto, às necessidades e interesses da comunidade. As diferentes atividades são desenvolvidas com o auxílio de apoio pedagógico, de forma que o aluno possa levantar situações vivenciadas na realidade familiar, buscar novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para construir o conhecimento científico.

Há diferentes abordagens sobre a alternância e a forma de implementação, porém, é pressuposto que ela exige uma estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro ou de um período sobre o outro. A relação entre eles é dinâmica e se efetua através de um movimento contínuo. Como salientou Felipe (2009), deve-se superar a idéia de que o tempo-escola é o momento do ensino e o tempo-comunidade o momento da pesquisa, da aproximação com a realidade. Tanto o tempo-escola deve ser um tempo de aproximação entre conhecimento e realidade, através do questionamento da finalidade social e cultural da ciência, quanto o tempo-comunidade deve ser o da aproximação e de reconhecimento do contexto sociocultural, ao procurar explorar e ampliar a compreensão dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais através do olhar das diferentes disciplinas.

Em suma, o tempo-comunidade, como tempo de pesquisa e extensão, representa também um outro tempo e espaço de realização de exercícios teórico-práticos (o prático, entendido como prática social) e cumpre duas tarefas importantes: estimular e desenvolver a autonomia intelectual e formar agentes de desenvolvimento local. Conforme afirma Pacheco (2012, p. 46):

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).

Desta forma, o projeto pedagógico contempla, basicamente, atividades presenciais sob a forma de disciplinas teóricas e parte no tempo-comunidade sob a forma de trabalho dirigido e supervisionado executado na comunidade de origem dos participantes. A matriz integrativa está estruturada em oito módulos temáticos, cujos conteúdos das disciplinas procuraram explorar e interpretar a realidade dos participantes.

Cada módulo presencial terá duração média de 50 dias letivos. Cada dia letivo terá carga horária didática média de oito horas/aula, na forma e disciplinas ministradas e realização de oficinas e atividades complementares a serem definidas conforme as características e necessidades da turma (por exemplo, de informática básica). Nos demais horários, os participantes terão a oportunidade de participar de palestras, grupos de estudo, reuniões de planejamento e avaliação, além de atividades culturais, de lazer e esportivas.

Entre cada módulo presencial haverá um intervalo de, aproximadamente, quatro meses para a realização das atividades do tempo-comunidade (não presenciais), que serão desenvolvidas na própria comunidade do participante, momento em que se realizarão as atividades práticas e a aplicação dos conhecimentos apreendidos no módulo anterior. Essas atividades serão monitoradas por supervisores na própria comunidade e orientadas pelo corpo docente do curso. Nas atividades presenciais serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos e outras atividades práticas.

As atividades não presenciais serão desenvolvidas através da interlocução com as organizações sociais regionais e locais integrantes da equipe proponente (associações, cooperativas, empresas sociais), sob a supervisão de docentes do curso, cujas responsabilidades serão as de enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redimensionar planejamentos individuais, o que poderá ser operacionalizado tanto através de correio (convencional e/ou eletrônico), reuniões de orientação e oficinas de trabalho. Pelo menos uma vez em cada período de atividade não presencial, o supervisor convocará

uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de esclarecer dúvidas, orientar a análise dos resultados e elaboração de sínteses, etc.

Embora as atividades realizadas sejam divididas em presenciais e não presenciais, a relação entre teoria e prática deve ser objeto de reflexão em todos os momentos do curso. Nas disciplinas, os docentes procurarão organizar o processo ensino-aprendizagem a partir de situações problema, estabelecendo a partir daí as relações com o conhecimento existente.

Na medida do possível, as atividades do tempo-comunidade estarão relacionadas com os conteúdos ministrados nas atividades presenciais e estruturadas de tal forma que o participante, confrontando teoria e prática, possa melhor apreender os conceitos e métodos, elaborar propostas de ação e discuti-las com a comunidade de origem. Para efeito de trabalho de conclusão de curso, o participante será desafiado a definir um problema social e cientificamente relevante para a sua realidade, pesquisar as alternativas e os conhecimentos existentes sobre o assunto e apontar soluções pertinentes.

Outra dimensão importante do método de implantação do curso é a participação dos educandos no acompanhamento político, organizativo e pedagógico, desde o momento da proposição e construção do projeto, passando pela gestão coletiva dos recursos necessários para implementá-lo, pela divisão do trabalho e delegação de responsabilidades aos estudantes e ao corpo docente no cotidiano administrativo e pedagógico, na discussão e implementação coletiva de estratégias e mecanismos de planejamento e de avaliação continuada, entre outros, até o acompanhamento da dinâmica das comunidades de origem dos estudantes, uma vez que uma grande parte das atividades será ali realizada.

Este processo de acompanhamento é coletivamente, realizado através de preparação de aulas, oficinas, seminários, organização e gestão coletiva do espaço acadêmico e extra-acadêmico (alojamentos, transporte etc), atividades artísticas e lúdicas, participação em eventos fora da escola, registro, reflexão e sistematização das práticas. Por sua vez, o corpo docente, além de participar e contribuir no acompanhamento, também construirá espaços próprios de diálogo e troca de informações sobre o processo de implantação do projeto político-pedagógico. Entre esses espaços destacam-se o colegiado de coordenação do curso, as reuniões pedagógicas por módulos, os seminários temáticos, a realização de encontros ampliados, entre outros.

7.2. Tempo-escola

Dada a especificidade do curso, em que os alunos permanecerão alojados num mesmo espaço durante toda a realização da etapa, outros tempos educativos - atividades culturais, esportivas, dentre outras - serão elaborados em conjunto pela coordenação, corpo docente e discente do curso, para serem realizados ao longo de cada etapa, de modo a proporcionar novas vivências educativas com a utilização da infraestrutura local e de seu entorno.

Na prática pedagógica do tempo-escola, poderão desenvolver-se Oficinas de Capacitação Pedagógica – OCAPs. Esta prática será planejada juntamente com os professores de Estágio, de Prática de Ensino, educandos e Coordenação do Curso, cujo objetivo é que os educandos planejem e realizem práticas pedagógicas, tendo como base a realidade do campo. As OCAPs serão registradas de diversas formas: textos escritos pelos educandos, fotografias, vídeo, material que será analisado pelos professores que as orientaram, com vistas à publicação.

7.3. Tempo-comunidade

Conforme fundamentado no item 7.1, que trata da pedagogia da alternância, o tempo-comunidade constitui outro tempo de realização de exercícios teórico-práticos. Para tanto, as atividades desenvolvidas pelos educandos nas suas comunidades serão acompanhadas por profissionais de apoio pedagógico de nível superior e o coletivo dos movimentos sociais em comum acordo com a universidade.

7.4. Estratégias metodológicas

Como estratégias metodológicas, cabe ressaltar o trabalho por meio de cirandas infantis e as monitorias, ambos desenvolvidos na primeira oferta do curso.

As cirandas infantis tiveram importante papel no que se refere ao acompanhamento das crianças enquanto as mães permaneciam na sala de aula. O objetivo das cirandas era

atender a todas as crianças entre zero e seis anos, dado que as mães não tinham com quem deixar as crianças nos assentamentos e precisavam estudar. Em relação ao trabalho desenvolvido pelos cirandeiros, era esperado que cuidassem e trabalhassem na formação das crianças. Como tivemos sempre um número que variava entre cinco e sete crianças, contamos com dois ou três cirandeiros, pois entendíamos ser suficiente para a manutenção dos trabalhos. Por outro lado, era o que a verba permitia.

O trabalho dos cirandeiros era acompanhado pela coordenação político-pedagógica do curso e pelas mães/educandas, contando sempre com o apoio dos monitores, que ajudavam a supervisionar os trabalhos. Como os cirandeiros eram indicados pelos movimentos sociais, nem sempre conseguiam satisfazer a todos os envolvidos, embora tenham sido essenciais para possibilitar o desenvolvimento do curso.

Em relação ao trabalho de monitoria, o trabalho de monitoria era executado inicialmente por dois monitores que estavam a serviço da universidade e deveriam contribuir com a coordenação do curso para o acompanhamento dos alunos, sobretudo no tempo-comunidade, momento em que havia um certo distanciamento dos alunos em relação à universidade, dado que estes estavam em seus assentamentos. Com o passar do tempo e o fato de alguns monitores ingressarem no mestrado, outros vieram sem que os primeiros deixassem de participar, agora como voluntários. Com isso, tivemos um aumento no número de pessoas apoiando os alunos no tempo-comunidade, o que, de certa forma, contribuiu para que os alunos sentissem mais segurança nas leituras e nos trabalhos.

Os monitores contribuíram, ainda, no desenvolvimento das atividades complementares, que visavam a trazer para os educandos alguns temas que não faziam parte do seu dia a dia, assim como uma contribuição para o aperfeiçoamento do uso da linguagem e interpretação de textos.

Para o bom andamento do curso, em cada etapa fazia-se uma avaliação, considerando principalmente os pontos previstos na Proposta Metodológica – PROMET. A coordenação do curso, juntamente com os monitores, eram os responsáveis pela PROMET e pelo seu cumprimento. Assim, sempre se perguntava: o que realizamos do previsto na etapa passada e o que não conseguimos atingir? Por quê? Sempre apareciam outras questões como: o que devemos retomar na próxima etapa? Por quê? De que forma? Quais as formas de envolver cada integrante da turma na sua concretização?

Ao avaliar a PROMET, avaliava-se também a organicidade da Turma, cumprimento de horários, participação nos Núcleos de Base, equipes de trabalho e tempos educativos. Assim, percebia-se que algumas equipes não conseguiam colocar todo o seu planejamento em prática e discutia-se se as atividades não realizadas fizeram falta para a turma.

8. AVALIAÇÃO

8.1. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Um dos instrumentos mais importantes para o curso, o momento da avaliação precisa considerar diferentes dimensões do processo educativo, objetivando ser contínua e o mais coletiva possível.

O sistema de avaliação do curso deverá ser realizado: pelo professor de cada disciplina, de acordo com a exigência da universidade; pelo processo organizativo do curso através de avaliação, de forma coletiva e individual, devendo orientar-se pela vivência dos estudantes. A avaliação se dará de acordo com as normas da sistemática de avaliação do desempenho discente, prevista na portaria 522/06 de 10 de novembro de 2006, que dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação e desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes da Universidade Federal de São Carlos.

A avaliação da aprendizagem deverá ser vista enquanto processo – diagnóstica, formativa e somativa - visando essencialmente a aprendizagem. Este processo será contínuo e composto de, no mínimo, 3 instrumentos ou momentos de avaliação: provas e trabalhos escritos (resumos, resenhas, artigos), seminários, debates, pesquisa e produção intelectual, estudo dirigido, além da auto-avaliação individual e grupal. Cada disciplina será concluída com uma avaliação das atividades e encaminhamentos para o tempo-comunidade, conduzida pelos professores junto aos estudantes, em sintonia com a coordenação pedagógica do curso; tendo em vista a organização das atividades curriculares obrigatórias do curso por etapas, serão avaliados também os objetivos a serem alcançados em termos de conhecimento adquirido para a atribuição das competências e habilidades do aluno. Serão propostos debates de avaliação, em que os sujeitos do processo (docentes e estudantes)

poderão analisar criticamente as modalidades pedagógicas empregadas, a pertinência do conteúdo ministrado, o atendimento do objetivo da disciplina, os recursos utilizados, entre outros. O objetivo é estimular o diálogo entre alunos e professores, de maneira a desenvolver a melhoria do curso como um todo.

O processo avaliativo visa identificar os limites e as potencialidades das atividades em andamento e será registrado numa espécie de memória do curso, para servir de análise em futuras avaliações. O acompanhamento político e pedagógico terá como objetivo o registro e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A definição do processo avaliativo, tal como se apresenta, tem a finalidade de obter os elementos formais para comprovação do desempenho dos alunos e garantir sua diplomação e promover o acompanhamento permanente do desempenho dos educandos, buscando suprir deficiências específicas, priorizar demandas identificadas e realizar os ajustes necessários ao funcionamento do curso, para que este seja plenamente adaptado à realidade específica da turma em questão.

A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento do processo ensino – aprendizagem mais a frequência, conforme a legislação em vigor. Será exigida a assiduidade dos alunos nas aulas presenciais para efeito de aprovação, com frequência mínima de (75%) setenta e cinco por cento. A ausência do aluno poderá ser justificada, conforme as regras da UFSCar.

A mensuração do conjunto das atividades desenvolvidas em cada disciplina comporá unidades de ensino a serem definidas de acordo com a especificidade da disciplina e com o plano de trabalho do docente ministrante. A média para aprovação em disciplinas é igual ou superior a seis (6,0) em cada disciplina. Conforme estabelecido no artigo 14 da Portaria 522/06, o estudante que tiver obtido na disciplina/atividade curricular, no período letivo regular, nota final igual ou superior a cinco e frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento, terá estabelecido um prazo para a avaliação complementar que se inicie e se complete, em consonância com o conjunto da sistemática da avaliação proposta para a disciplina/atividade curricular.

Ao final de cada etapa, professores e apoio pedagógico, por meio de um instrumento específico, avaliarão o processo obtido com relação à etapa anterior. O instrumento de avaliação abrangerá questões objetivas sobre a implementação do projeto pedagógico, o

desenvolvimento teórico e prático de cada disciplina ministrada, as condições de trabalho e de infraestrutura para o funcionamento do curso (condições gerais, recursos audiovisuais, laboratórios), serviços de apoio e acervo de livros e periódicos específicos disponíveis na biblioteca e o envolvimento efetivo dos alunos com o curso.

O conjunto de informações obtidas após trabalho de análise e interpretação do instrumento de avaliação permitirá compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais e identificar possíveis causas de problemas, bem como potencialidades e possibilidades permitindo a reanálise das prioridades estabelecidas no projeto pedagógico do curso e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas.

Caso haja desistência de aluno até a metade da primeira etapa, este poderá, ainda nesta etapa, ser substituído por outro que esteja na lista de espera. Se ao final da etapa, algum aluno não obtiver a nota necessária para a aprovação, será apresentado pela coordenação um plano de estudos, conforme artigo 14 da portaria 522/06, da UFSCar.

Ao final de cada semestre a UFSCar apresentará um relatório de execução, acompanhado de quadro certificando a presença dos educandos nas respectivas disciplinas do Programa Semestral, contendo nome, carga horária, local e data dos conteúdos ministrados. A Instituição de Ensino garantirá, no mínimo, 60% dos recursos humanos do seu quadro funcional.

8.2. Avaliação do curso

Para o acompanhamento da eficácia de um novo curso e das atividades a ele inerentes, faz-se necessário a implantação de uma cultura avaliativa de tal forma que a comunidade acadêmica (alunos, professores e servidores técnico-administrativos) identifique a necessidade de auto avaliação como processo rotineiro e inerente ao fazer universitário. Desta forma, pretende-se analisar a realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra compreendendo suas peculiaridades desde a estrutura curricular, além de identificar a contribuição da pesquisa e da extensão para a formação discente e sua prática futura.

Pretende-se, igualmente, verificar os recursos materiais necessários ao bom funcionamento do curso, quanto à infraestrutura física e laboratórios de ensino (salas de aula, espaço para convivência, acesso à biblioteca e aos recursos dos laboratórios, número e pertinência de volumes disponíveis na biblioteca), aspectos administrativos e de gestão (secretaria e coordenação do Curso), pedagógicos e outras variáveis e indicadores que se fizerem necessários.

O resultado dos dados quantitativos da avaliação, que deverão receber obrigatoriamente uma análise qualitativa, servirá como motivador para reflexão e debates na comunidade acadêmica envolvida com o curso, com o objetivo de busca de qualificação permanente.

O curso de Pedagogia da Terra possui acompanhamento dos Movimentos Sociais e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Representantes da Universidade, Movimentos Sociais, INCRA e alunos realizam avaliação do curso, como forma de acompanhar o desenvolvimento do mesmo e para pensar estratégias pedagógicas para sua execução.

A Avaliação do Curso é um instrumento importante na busca da melhoria da qualidade de ensino. Deve ser participativa, coletiva, crítica, independente e transformadora da comunidade envolvida e de toda a instituição. Avaliar o projeto acadêmico e político da instituição com diagnóstico constante dos cursos e, especificamente, fazer um diagnóstico permanente das atividades curriculares propondo mudanças do projeto político pedagógico, ouvindo alunos, professores e funcionários, são objetivos da avaliação institucional.

9. MATRIZ CURRICULAR

Tendo como base a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi organizado com a seguinte distribuição das disciplinas teóricas e práticas, além do estágio curricular supervisionado e de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme apresentado no quadro a seguir:

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA TERRA**

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA TERRA

1ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR							
Período	Código/Dept		Disciplina	Crédito e C. Horária		TE	TC
1ª Etapa	DPTerra		História da Educação I	4	60	48	12
	DPTerra		Filosofia	4	60	48	12
	DPTerra		Política da Educação	4	60	48	12
	DPTerra		Introdução à Pesquisa	4	60	48	12
	DPTerra		História dos Movimentos Sociais no Brasil	4	60	48	12
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar I	4	60	48	12
	DPTerra		Direitos humanos	4	60	60	-
2ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
2ª Etapa	DPTerra		História da Educação II	4	60	48	12
	DPTerra		Filosofia da Educação	4	60	48	12
	DPTerra		Psicologia da Educação I	4	60	48	12
	DPTerra		Alfabetização I	4	60	48	12
	DPTerra		Educação do Campo:	4	60	48	12
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar II	4	60	48	12
	DPTerra		Meio ambiente	4	60	60	-
3ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
3ª Etapa	DPTerra		História da Educação III	4	60	48	12
	DPTerra		Sociologia da Educação	4	60	48	12
	DPTerra		Psicologia da Educação II	4	60	48	12
	DPTerra		Alfabetização II	4	60	48	12
	DPTerra		Movimentos Sociais e Educação I	4	60	48	12
	DPTerra		Pesquisa da Educação I	4	60	48	12

	DPTerra		Relações étnico-raciais	4	60	60	-
4ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
4ª Etapa	DPTerra		História da Educação IV	4	60	48	12
	DPTerra		Movimentos Sociais e Educação II	4	60	48	12
	DPTerra		Didática	4	60	48	12
	DPTerra		Pedagogia Histórico Crítica	4	60	48	12
	DPTerra		Alfabetização III	4	60	48	12
	DPTerra		Pesquisa em Educação II	4	60	48	12
5ª ETAPA DO CURSO DE PEADAGOGIA DA TERRA							
5ª Etapa	DPTerra		Trabalho pedagógico em Educação Infantil	4	60	48	12
	DPTerra		Prática Supervisionada em Educação Infantil	4	60	48	12
	DPTerra		Estágio Supervisionado em Educação Infantil	7	105	-	105
	DPTerra		Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa	4	60	48	12
	DPTerra		Metodologia de Ensino em Matemática	4	60	48	12
	DPTerra		Trabalho de Conclusão de Curso I	4	60	48	12
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar III	4	60	48	12
6ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
6ª Etapa	DPTerra		Metodologia de Ensino em Ciências Naturais	4	60	48	12
	DPTerra		Prática Supervisionada em Ensino Fundamental	4	60	48	12
	DPTerra		Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	7	105	-	105
	DPTerra		Princípios da Administração Escolar I	4	60	48	12
	DPTerra		Prática Supervisionada em Administração Escolar I	4	60	48	12
	DPTerra		Estágio Supervisionado em Administração Escolar I	4	60	-	60
	DPTerra		Trabalho de Conclusão de Curso II	4	60	48	12
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar IV	4	60	48	12

7ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
7ª Etapa	DPTerra		Metodologia de Ensino em Ciências Humanas	4	60	48	12
	DPTerra		Trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos	4	60	48	12
	DPTerra		Prática Supervisionada em Educação de Jovens e Adultos	2	30	24	6
	DPTerra		Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	7	105	-	105
	DPTerra		Princípios da Administração Escolar II	4	60	48	12
	DPTerra		Prática Supervisionada em Administração Escolar II	2	30	24	6
	DPTerra		Estágio Supervisionado em Administração Escolar II	4	60	-	60
	DPTerra		Trabalho de Conclusão de Curso III	4	60	48	12
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar V	4	60	48	12
8ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
8ª Etapa	DPTerra		Fundamentos de Educação Especial	2	30	30	-
	DPTerra		Ensino de Libras	2	30	30	-
	DPTerra		Trabalho de Conclusão de Curso IV	14	210	210	-
	DPTerra		Prática de Ensino em Educação Escolar VI	4	60	60	-
Subtotal de créditos do curso				231	-		
Subtotal de horas do curso				-	3465		
Atividade Curricular Complementar (ACC) – ao longo do curso				-	210		
Total Geral de Carga Horária do Curso				3675 horas			

Quadro de integralização curricular

Componentes Curriculares				
Tipo	Caráter			Total em horas
	Obrigatória	Optativa	Eletiva	
Disciplinas Teóricas	2430			2.430
Inserção na prática (exceto estágio)	600			600
Estágio	435			435
Atividade acadêmica científico-cultural	210			210
Total (em horas)	3675			3675

Síntese da matriz curricular e distribuição dos créditos e horas nas diferentes atividades previstas para o curso

	Teórica	Prática	Estágio	Ativ.Comp.	Total
1^a	420	-	-	30	450
2^a	420	-	-	30	450
3^a	420	-	-	60	480
4^a	360	-	-	60	420
5^a	360	-	105	30	495
6^a	360	-	165	-	525
7^a	360	-	165	-	525
8^a	330	-	-	-	330
Total	2430	600	435	210	3675

10. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO

PERFIL 1

1) História da Educação I

Ementa: Estuda a história da educação, da antiguidade até o século XVI e tem como eixo a luta pela expansão da escola para todas as camadas sociais, enfocando as principais concepções de educação, o ofício do professor e sua relação com a aprendizagem das crianças. A ideia de escola e de Estado na antiguidade clássica, a concepção de educação cristã, as reformas religiosas na modernidade e as primeiras exigências de uma escola para todas as crianças.

Objetivos: levar o educando a compreender o processo educacional durante a antiguidade clássica.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução: GaetanoLoMonaco. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989. 382 p.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 4ª Edição.

Complementar

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre história e educação: o século e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. *Navegando pela História da Educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2009. p. 13-43.

2) Filosofia

Ementa: Estuda o papel da filosofia na formação do educador. O significado e função da filosofia da educação da antiguidade aos dias atuais.

Objetivos: levar o educando a compreender o processo o papel da filosofia no pensamento ocidental.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARISTÓTELES. Livro VIII. In: _____. *Política*. Tradução: Mário da Gama Kury. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988. p. 267-285.

PLATÃO. *A república*. 5ª ed. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. 513 p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

Complementar

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

MARX, K. ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Tradução: Castro e Costa, L. C. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Martins Fontes. São Paulo, 1995.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

3) Política da Educação

Ementa: Estuda a organização da educação escolar no Brasil, em sua relação: escola, estado e sociedade; o papel do estado na organização dos sistemas de ensino e as Políticas públicas, sociais e educacionais.

Objetivos: compreender as relações que fundamentam a ação do estado nas políticas de educação no Brasil. Pretende-se ainda, possibilitar a compreensão do papel de educação como política pública inserida no conjunto das ordenações e intervenções do estado.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

LIMA, Elianeide Nascimento. *Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas*. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, 2014. Pegar do texto da pedagogia.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEF: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. pp. 223-231.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*. Rev. Bras. Educ. 2010, vol.15, n.44, pp. 380-392. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

Complementar

BRASIL. MEC. *Ministério da Educação*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 20 jul 2009.

BRASIL. *Lei nº 10172/01- Plano Nacional de Educação*. Disponível em: . Acesso em: 02 fevereiro 2010.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Presidente. Palavra do presidente - Fernando Henrique Cardoso*. Brasília: Presidência da República, 2002, v.01-16.

FRIGOTTO, G. *Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira década do Século XXI*. Conferência de abertura realizada na XXXIII Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em educação. 2010. [http://xa.yimg.com/kq/groups/23526590/1317944582/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE]

NOGUEIRA, M A. *Em defesa da política*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

4) Introdução a pesquisa

Ementa: Estuda a metodologia do trabalho científico, discute métodos e técnicas de estudo, bem como as diretrizes para leitura, análise e interpretação de documentos e textos além da problemática da produção e transmissão do conhecimento científico e dos procedimentos e normas de elaboração do trabalho acadêmico-científico.

Objetivos: conhecer as diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, conhecer as formas básicas de organização do trabalho científico e seus aspectos técnicos. Compreender os elementos

essenciais que constituem um projeto de pesquisa, considerando a problemática da produção/transmissão do conhecimento científico e elaborar uma proposta de agenda de estudo individual e em grupo.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

CRESWELL, J. W.. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*.. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991.

Complementar:

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA (UFSCar) *Guia para apresentação do trabalho acadêmico: de acordo com NBR 14724/2011*. São Carlos 2011.. Disponível em http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br .Acesso em 28 fev 2012.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA (UFSCar) *Guia para elaboração de Referências:de acordo com NBR 6023/2002*. São Carlos, 2010. Disponível em http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br . Acesso em 28 fev 2012.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA (UFSCar). *Guia para padronização de Citações: de acordo com NBR 10520/2002*. São Carlos, 2010. Disponível em http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br. Acesso em 28 fev. 2012.

5) História dos Movimentos Sociais no Brasil

Ementa: Desenvolve estudos sobre a História dos Movimentos Sociais no Brasil e a luta por Educação.

Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade

Objetivos: levar o educando a compreender o processo de luta desenvolvido pelos movimentos sociais no país.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARROYO, M. G. CALDART, R.S. MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais*. São Paulo, expressão popular, 2006.

BENJAMIN, César. et. al. *A Opção Brasileira*. Rio de Janeiro, contraponto, 1998.

BEZERRA NETO, Luiz. O Movimento dos trabalhadores rurais sem terra e seu projeto educativo. In: BITTAR, M. LOPES, R.E. *Estudos em fundamentos da educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES Gilberto Luis (org), *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, autores associados, 2009;

CRUZ, Armando. *Sem-Escola, Sem-Terra*. Pelotas, UFPel, 1996;

Complementar:

Dicionário de educação do campo

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. *A assim Chamada acumulação Primitiva de Capital*. O capital, livro I vol. II Cap. XXIV.

6) Prática de Ensino em Educação Escolar I

Ementa: Desenvolve estudos e seminários sobre Educação do Campo no Brasil. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade.

Objetivos: Iniciar o educando nas práticas educativas do campo.

Carga horária: 4 créditos

Bibliografia

Básica

ANTONIO, C.A.; OSBI, R.C.S. O currículo das escolas do campo: reflexões sobre experiências com temas geradores. In: ANTONIO, C.A. et al. (Org.). *Identidade profissional, conhecimento e práticas educativas*. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2004. p. 138-148.

ANTONIO, Clésio Acilino e LUCINI, Marizete. *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007 177 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em: 11/08/2014

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CALAZANS, M.J.C. *Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória*. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Complementar

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1988.

LUCINI, M. A formação de professores do campo: necessidades e possibilidades. In: PINHEIRO, A.S. et al. (Org.). *Educação, currículo, ensino e formação de professores*. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

REBOUÇAS, Aiene Fernandes. *A escola do campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras/PB.XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas? 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/17399> Acesso em: 14/08/2014.*

7- ACIEPE - Direitos Humanos

Ementa: Discutir os problemas da humanidade e os direitos humanos no Brasil.

Objetivos: Compreender a importância das discussões sobre direitos humanos e o direito à educação para as várias camadas da classe trabalhadora.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

COUVRE, Maria de Lourdes M. *O que é Cidadania*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.2001.

DALARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: 1999.

Complementar

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.1967.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela Mão de Alice*. 5 ed. São Paulo: Cortês: 1999.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus. 1979.

SANTOS JÚNIOR, Belisário e outros. *Direitos Humanos – Um Debate Necessário*. São Paulo: Brasiliense. 1988.

PERFIL 2

8) História da Educação II

Ementa: Estuda a história da educação a partir do século XVI, compreendendo o projeto de educação iluminista: as propostas de uma escola estatal, as revoluções burguesas, o industrialismo, a expansão escolar e as pedagogias centradas na criança, os movimentos dos trabalhadores, as idéias socialistas e as lutas pela escola no século XIX, o nascimento da escola nova e seu impacto sobre a "escola tradicional", a educação no século XX e seus novos protagonistas.

Objetivos: Levar o educando a compreender o processo educacional que vigorou do século XVI até nossos dias.

Bibliografia

Básica

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico-metodológicos da História In: LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999, pp. 7-32.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XIX*. Campinas: Autores Associados 2006.

Complementar

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUFFA, Ester. *Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos*. Revista Em Aberto. Brasília, V. 9, nº 47, p. 13-19, set. 1990. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/736/656 Acesso 26.10.2010.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. *História da educação*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 10ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei.. (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999, pp. 43-53.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete. R. e outros. **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas SP: Autores Associados, 2006. pp.73-97.

9) Filosofia da Educação

Ementa: Estuda a possibilidade e a importância de uma filosofia para a educação a partir do materialismo dialético. Problematisa a educação numa perspectiva crítica.

Objetivos: Levar o educando a compreender a importância da filosofia da educação na escola.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

SAVIANI, Dermeval (1983) "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In: MENDES, Durmeval T. (Coord.) - *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, Antonio (2008). *Cadernos do Cárcere*. São Paulo: Martins Fontes.

GRAMSCI, Antonio (1974). *Americanismo e Fordismo*. In: Obras escolhidas, Portugal: Editora Nova Lisboa, vol.II.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?* In: Textos seletos, Petrópolis:Vozes. 1985.

KANT. Immanuel . *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2006.

ROUSSEAU, Jean, J. *Emílio ou da educação 1º*. Capítulo, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval (2005). *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados.

Complementar

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação Natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

HUME, David. *Tratado sobre a natureza humana*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1986.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1999.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância, tradução de Suzana Menescal e José Melo*, Rio de Janeiro: Graphia. 1999.

SAVIANI, Dermeval. "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In: MENDES, Durmeval T. (Coord.) - *Filosofia da Educação Brasileira*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1983.

10) Psicologia da Educação I

Ementa: Estudar as diferentes abordagens da psicologia da educação, e como cada uma delas interfere na formação da criança.

Objetivos: Levar o educando a compreender as diferentes abordagens da psicologia da educação.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

CHAKURL, Cilene Ribeiro de Sá Leite. *Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, set-dez 2005, v. 21 n. 3, pp. 289-296.

DUARTE, Newton. "Os processos de objetivação e apropriação." In: DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte - 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)*

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. A abordagem piagetiana. In: *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M. L. B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T.A. (orgs) *Psicologia e educação* (Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Complementar

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo, Summus, 2001.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de zero a seis anos*. Dissertação de Mestrado. UNESP Araraquara, 2006. (on-line).

RAPPAPORT, Clara R.; FIORI, Wagner R. & DAVIES, Cláudia. *Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento - conceitos fundamentais* (Vol. I). São Paulo: EPU, 1982.

VYGOTSKI, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). In: *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes. 1991, p. 01-18.

11) Alfabetização I

Ementa: Estuda diferentes abordagens de alfabetização na educação de jovens e adultos. Aprofunda os estudos na proposta de Paulo Freire.

Objetivos: Preparar o educando para trabalhar nas salas de EJA.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre, Editora Emma, 1963.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido Rio de Janeiro*, paz e Terra, 1970.

Complementar

BRASIL/CNE/CEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB n. 11/2000. Aprovado em 10/05/2000.

FLECHA, R. ; MELLO, R. R. *A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica*. Revista Faeeba: Educação e Contemporaneidade? Educação de Jovens e Adultos e formação de professores. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-anteriores/> Acesso em: 12/02/2013.

12) Educação do campo

Ementa: Estuda os Paradigmas da educação do campo Brasileiro, as relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade, bem como as Práticas educativas escolares e não-escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. O currículo das escolas do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo e as escolas unidocentes com classes multisseriadas.

Objetivos: Levar o educando a compreender as formas educativas do campo e as principais propostas para o setor.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

CALDART, Roseli & CERIOLI, Paulo Ricardo & KOLLING, Edgar Jorge (orgs.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, D.F: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB n" I, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

Complementar

ARROYO, M. (et.al.) (orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 129.

ARROYO, Miguel G. *Escola, cidadania e participação no campo*. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/134/showToc> acesso 25/02/12.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] organizadoras. *Oferta e demanda de educação infantil no campo* / ? Porto Alegre :Evangraf, 2012.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarreg, CORREA, Sérgio Roberto Moraes; BASSO, Jaqueline Daniela. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. UFSCAr. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.] *Educação do Campo: campo- políticas públicas?* educação. Brasília : INCRA ; MDA, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhais et. Al. *Conselho escolar e educação do campo*. Brasília, MEC/SEB. 2006. pp. 39- 88.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. 3ª ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, pp. 5-29.

MAIA, Eni Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/134/showToc> acesso 25/02/12.

MORAES, Edel. *Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas* in: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). pp. 155-166.

ROSA, Júlia Mazinini. *Autonomia e participação na escola do campo*.

TAFFAREL, Celi NelzaZülke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira, ESCOBAR, MicheliOrtega. *Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia*.Salvador: EDITORA, 2010. Concepção de Educação do Campo.

VICENTINI, Paula Perin e GALLEGO, Rita de Cassia. *Escolas primárias urbanas e rurais:um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945)*. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Paula%20Perin%20Vicentini%20e%20Rita%20de%20Cassia%20Gallego%20-%20Texto.pdf> acesso 25/02/12.

13) Prática de Ensino em Educação Escolar II

Ementa: Desenvolve estudos e seminários sobre Educação do Campo na América Latina. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade.

Objetivos: Levar o educando a compreender os processos educativos desenvolvidos na América Latina.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra da. *Educação do campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. 2003. 221f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Complementar:

LIBÂNEO, J. C. *Didática*, São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Maria Antônia de e SANTOS Fernando Henrique Tisque dos. *Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada*. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

14) Meio ambiente

Ementa: Discutir a importância do meio ambiente e o desenvolvimento da agroecologia.

Objetivos: Dar ênfase à agroecologia no desenvolvimento das relações ambientais.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BRÜGGER, P. *Educação ou Adestramento Ambiental?* São Paulo? ARGOS/Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2001

CORNELL, J. *Vivências com a Natureza*. São Paulo: Ed. Aquariana, 2006.

CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. 4 ed. São Paulo: Senac, 2007.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Complementar

PALMER, J.A. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. Routledge, London and New York. 2010.

SATO, M. & CARVALHO, I.C.M. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos, SP: UFSCar, 2003.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 10 ed. Campinas: Papirus, 2006.

CINQUETTI, H.C.S & LOGAREZZI, A. *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

PERFIL 3

15) História da Educação III

Ementa: Estuda a História da Educação brasileira desde a chegada dos portugueses até o final do império.

Objetivos: Compreender o processo educação brasileiro ao longo do período colonial e imperial.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARANHA, Maria L. A. *História da Educação e da Pedagogia - Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2009.

AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros. In: GUIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FERREIRA Jr. Amarílio; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Editora Pulsar, 2006.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria H.C. (org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*(Vol. II - Séc. XIX).2a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.

ZORZAL, Marcos F. *Neoliberalismo e o princípio da competência para o Trabalho e a educação nos discursos de Fernando Henrique Cardoso*. 28ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPEd. Caxambu, MG, 16 a 19/Out/2005.

ZORZAL, Marcos F. *Educação em tempos neoliberais - uma leitura possível da repetição histórica em Marx*. Revista Quaestio, Vol. 9, 35-48, UNISO, 2007. ISBN: 1518-2886.

Complementar

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (2 vols).

ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1985.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. *Educação e capitalismo periférico globalizado*. Ser social. n.º 4. Brasília, 1999.p. 153-194.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. *O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores*. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 14, p. 123-138, jul.-dez. 2002.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

CHESNAIS, Jean-Claude. O desenvolvimento intelectual das nações. In: CHESNAIS, Jean-Claude. *A vingança do Terceiro Mundo*. Tradução: A. Bastos. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1989. p. 131-168

COVRE, Maria de Lourdes. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Cap. 4, p. 195-233).

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984.

- DEWEY, John. *Vida e educação. Tradução: Anísio Teixeira et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
- IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (orgs.) *História dos jovens. A época contemporânea*. Tradução: Paulo Neves e outros. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol. 2
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora nacional, 1980.
- MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Problemas da educação escolar*. Moscou: Edições progresso, 1986.
- NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Bóris. III *O Brasil Republicano*. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930). São Paulo: DIFEL,. (História Geral da Civilização Brasileira) 1985.
- ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

16) Sociologia da Educação

Ementa: Estuda as diferentes abordagens da sociologia e sua importância para a educação.

Objetivos: Levar o educando a compreender a importância do positivismo, historicismo e marxismo para o processo educacional.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

- BARRÉRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. *Sociologia da escola*. São Paulo, Edições Loyola, 2006.
- BAUDELLOT, Christian. *A sociologia da educação: para quê? Teoria e Educação*, n. 3, 1991.
- BERGER, Peter. A sociologia como passatempo individual. In: BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1986. p. 9-34.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Org.). *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, Zaia. *A dialética micro/macro na sociologia da educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p.153-165, jul. 2001.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro Editora UNESCO, 2007.

DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. *Sociologia da sociologia da educação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1955.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Tendências atuais da sociologia da educação*. Leituras & Imagens, Florianópolis, UDESC/FAED, p. 23-43, 1995.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. *O lugar dos saberes escolares na sociologia da educação brasileira*. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan.-jun. 2008.

Complementar

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador - volume I: Uma História dos Costumes*; RJ: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. SP: Dominus: Ed. da USP, 1966.

17) Psicologia da Educação II

Ementa: Estudar os fundamentos e a importância da Psicologia Histórico Cultural na formação integral da criança.

Objetivos: Levar o educando a compreender o papel da Psicologia Histórico Cultural na formação educacional.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

Complementar

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social*. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 4, n. 2, dez. 1999. Disponível em:

NUNES, I.B. Vygotsky, Leontiev, Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos. In: Brasília: Liber Livro, 2009. 216 p.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Elzon Lenardon (Trad.). 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.

SAWCHUK, P.H.; DUARTE, N.; ELHAMMOUMI, M. *Critical perspectives on activity. Explorations across education, work & everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUERNBERG, Adriano Henrique. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. Psicol. estud., Maringá, v. 13, n. 2, June 2008 . Available from .access on 15 Sept. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-7372200800020001>

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. *Defectologia*. In: VEER, R.V.D.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 73-92

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2010.

18) Alfabetização II

Ementa: A disciplina visa aprofundar a discussão sobre os processos de alfabetização no ensino fundamental.

Objetivos: Levar o aluno a compreender os processos de alfabetização no ensino fundamental.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa. n. 108, São Paulo, Nov. 1999.

BATISTA, A. A. G. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005, 60p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1).

BATISTA, A. A. G. et al. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005, 88p.(Coleção Instrumentos da Alfabetização).

Complementar

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. *Lei no 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 6 de dezembro de 2006.

Disponível

em:

<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do;sessionid=87F02C1D24E36B18F040759741AFD56A?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F-4373313804396615531>. Acesso em: 20 jul. 2008.

BRASIL. *Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008. 70 Maria Regina Guarnieri e Luciene Cerdas Vieira.

BRUNETTI, G. C. *O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara*. 2007, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

19) Movimentos Sociais e Educação I

Ementa: A disciplina visa introduzir o educando na discussão acadêmica sobre as propostas educacionais defendidas pelos movimentos sociais e sindicais e suas lutas em defesa de uma educação pública, laica e gratuita, que sirvam aos interesses dos movimentos populares. Neste sentido usar-se-ão textos que discutam: 1- a luta dos movimentos sindicais por educação; 2- a defesa de uma escola unitária; 3- a educação do campo; 4- a escola libertária.

Objetivo: Introduzir os educandos no debate acadêmico sobre a educação praticada no interior dos movimentos sociais e sindicais bem como refletir sobre suas lutas em defesa da educação pública.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

- BEER, Max. *História do socialismo de das lutas sociais*. São Paulo, expressão popular, 2006.
- BENJAMIN, et. al. César. *A Opção Brasileira*. Rio de Janeiro, contraponto, 1998.
- BEZERRA NETO, Luiz. O Movimento dos trabalhadores rurais sem terra e seu projeto educativo. In: BITTAR, M. LOPES. R.E. *Estudos em fundamentos da educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

Complementar

- BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES Gilberto Luis (org) *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, autores associados, 2009.
- CRUZ, Armando. *Sem -Escola, Sem-Terra*. Pelotas, UFPel, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- GRZYBOWSKI, Candido. *Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*. Petrópolis, Vozes, 1990.
- MARX, K. *A assim Chamada acumulação Primitiva de Capital*. O capital, livro I vol. II Cap. XXIV;
- MEDEIROS, L.S. *História dos movimentos sociais no campo*. Jaboticabal: Fase editora.
- SANTOS, José Vicente T dos. *Revoluções Camponesas na América Latina*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1985.
- SPEYER, A.M. *Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

20) Pesquisa da Educação I

Ementa: Discute a produção do conhecimento na área da educação do campo por meio de levantamentos de pesquisa na área. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade

Objetivos: Levar o educando a se preparar para o processo de pesquisa e do TCC.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa. N. 113. p. 51-64. julho. 2001.

ANDRE, Marli. *A jovem pesquisa educacional brasileira*. Diálogo Educativo. Curitiba. Vol6 no. 19 p. 11-24, set.-dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Não saber...pesquisar. In:_____ *A pergunta à várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.p. 67-75. 77-100. 2003.

CHARLOT, Bernard. Em direção a uma disciplina específica denominada educação. In_____ *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. Jan/abr. 2006. v.11 n. 31. p15-17.

Complementar

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática. 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman. 2004.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige criticidade. In: _____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos. 2007.

HOLLYDAY, Oscar Jará. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa; Editora Universitária/UFPb. 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Porto Alegre: Artmed. 1999.

MORIN, Edgar. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. In:_____ *Os sete saberes necessários á Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo:Cortez; Brasília : UNESCO. 2001.

MORIN, Edgar. Ciência, ética e sociedade. In: _____ *O método: 6. ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. *Viver a pesquisa sobre a vida humana: a prática social do pesquisar e uma educação para a humanização*. Palestra proferida no painel "práticas sociais e processos educativos: desafios da pesquisa" Cópia. 2003.

RAMOS, Marise. *A pesquisa sobre educação profissional em saúde no Mercosul: uma contribuição para políticas de integração regional referentes à formação de trabalhadores técnicos em saúde*. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro. 23. Sup2:S282-S291. 2007.

THIOLLENT, Michel (1988) *Metodologia da pesquisa-acao*. 4 ed. Sao Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo:Atlas, 2006.

VILA, Ana Carolina Dias; VILA, Vanessa Carvalho. *Tendências da produção do conhecimento na educação em saúde no Brasil*. Rev. Latino-Am. Enfermagem v.15 n.6 Ribeirão Preto nov./dez. 2007.

21) ACIEPE III - Relações étnico-raciais

Ementa: Estudos sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira; História e Geografia da África; História do Negro no Brasil; Cultura Africana e Afro-brasileira; Escola e relações étnico-raciais. Reflexão sobre raça, etnia, racismo, discriminação, preconceito, etnocentrismo. Ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial na educação brasileira. Políticas de Ações afirmativas na educação. A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Objetivos: Possibilitar a discussão e acesso aos conhecimentos a respeito da questão racial na sociedade brasileira e a relação com os processos educativos. Discutir sobre a construção de projetos educativos na perspectiva da diversidade étnico-racial no Brasil.

Propiciar o conhecimento de propostas de educação das relações étnico-raciais que visam a eliminação da discriminação racial, do preconceito racial e do racismo, de acordo com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Discutir as políticas de ações afirmativas na educação e as ações educativas de combate ao racismo, às discriminações raciais e aos preconceitos raciais.

Carga horária: 4 créditos.

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/SEPPPIR, 2004

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da educação, 2005.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele . (org.) *Superando o Racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Complementar

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Araújo Amílcar. *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, W. R. & FRAGA FILHO, W. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fund. Cultural Palmares, 2006.

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: Edusc, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *A África, a Educação Brasileira e a Geografia IN: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Brasília: SECAD / MEC, 2005.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *A Geografia, a África e os Negros Brasileiros*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: SECAD / MEC, 1999.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *África ? Meio Ambiente, Antigos Estados Políticos e Referências Territoriais da Diáspora*. In: UnB- CEAD. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília: UnB- CEAD / MEC- SECAD, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Estrutura Espacial do Imperialismo, a Independência Política no Século XX e o Contexto Geopolítico Contemporâneo*. In: UnB- CEAD. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília: UnB- CEAD / MEC- SECAD, 2006.

BARBOSA, L.M.A.; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. (orgs.) *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

BASTIDE, Roger. *A imprensa negra do Estado de São Paulo*. Estudos Afro-Brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973.

BASTOS, Elide Rugai. *A questão racial e a revolução burguesa*. In Maria Ângela D.Incao (org.). *O saber militante; ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro, Paz e Terra; São Paulo, UNESP, 1987.

BRANDÃO, André Augusto (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007.

BRASIL, *Lei 10.639/2003* Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

PERFIL 4

22) História da Educação IV

Ementa: Estudar a História da Educação brasileira durante o período republicano, compreendendo sua forma de organização, o porque da ausência de um sistema nacional de educação e a luta pela educação pública.

Objetivos: Levar o educando a compreender os processos educacionais desenvolvidos no Brasil no período republicano.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. *História da Educação Brasileira: A organização Escolar*. São Paulo, CORTE: Autores Associados, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

Complementar

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUFFA, Ester. *Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos*, pp. 13-19.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. *História da educação*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 10ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei.. (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999, pp. 43-53.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete. R. e outros. *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas SP : Autores Associados, 2006.

23) Movimentos Sociais e Educação II

Ementa: A disciplina visa aprofundar a discussão sobre as propostas educacionais defendidas pelos movimentos sociais e sindicais e suas lutas em defesa de uma educação pública, laica e gratuita, que sirvam aos interesses dos movimentos sociais.

Objetivo: aprofundar a discussão iniciada na disciplina: Educação e Movimentos Sociais I, qualificando o debate sobre as práticas dos movimentos sociais e sindicais, bem como refletir sobre suas lutas em defesa da educação pública.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRANK, G.; FUENTES, M. *Nove teses sobre os movimentos sociais*. Lua Nova, n.17, São Paulo: CEDEC, 1987.

GRACIA, Regina Leite (Org.) *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KLIKSBERG, Bernardo. *Desigualdade na América Latina*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIDDENS, A. *Dimensões da modernidade. Sociologia. Problemas e Práticas*. Lisboa, 1988.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (orgs.) *Atlas da nova estratificação social no Brasil*, vol 1. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, André; POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (orgs.) *Atlas da nova estratificação social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial*. 2 ed. vol 2. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, J. L.; NORA, P. *História: Novos Problemas*. Trad. de T. Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

LIMA JR. *Instituições Políticas Democráticas - o Segredo da Legitimidade*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1997.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia*. Políticas do dissenso e hegemonia global.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiência, fala e lutas dos trabalhadores na Grande*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5 ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de; COSTA, Lúcia Cortes (Orgs.). *Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

TOURAINÉ, Alan. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA, José Eli da. *Do global ao local*. Campinas: Autores Associados, 2005.

24) Didática

Ementa: estuda os fundamentos filosóficos e sociológicos da didática. Estuda as principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo e de suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Elabora propostas de planejamento de ensino.

Objetivos: Levar o educando a compreender a importância da didática nas práticas de ensino.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

CANDAU, V. Maria. A didática e a formação de educadores ? Da exaltação à negação: a busca da relevância. In CANDAU, V. Maria. (org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 25^a. Ed., 2005.

LUDKE, Menga. O educador: um profissional? In CANDAU, V.M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Vozes: Petrópolis, 1988.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. Cortez Ed.: São Paulo, 2002.

PRAHBU, N. S. A dinâmica da aula de língua. In: *Contexturas ? ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP:SP, n. 05, pp 79 a 96.

Complementar

ANDRÉ, Marli E. D. A.; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. (orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CASTRO, S. T. R. De. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2^a língua/ língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: *Contexturas* n° 3. São Paulo/APLIESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. SP: Cortez e Autores Associados, 2008.

SCARPA, Ester M. Aquisição da Linguagem. In *Introdução à Lingüística*2. Mussalin, F. e Bentes A.C (org.) Cortez Ed.: São Paulo, 2004.

25) Pedagogia Histórico Crítica

Ementa: Estuda os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e sua sistematização. Compreende a produção do conhecimento nessa abordagem em diferentes áreas curriculares, diferentes níveis e modalidades da educação.

Objetivos: Levar o educando a se interar da pedagogia histórico crítica conhecendo seus processos de formação.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz; BERZERRA, Maria Cristina dos Santos. *A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 150-168, junho de 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BUENO, Juliane Zacharias. *Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica*. Araraquara, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2009.

Complementar

CASAGRANDE, Nair. *Pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições do pedagogia da terra*. 296 p. Porto Alegre, RS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12204/000624307.pdf?sequence=1>> Acesso em: 29 maio 2012.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. *A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 28 mar. 2014.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, J. C. “A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica”. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 59-89.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar, 2010.

26) Alfabetização III

Ementa: A disciplina visa aprofundar a discussão sobre os processos de alfabetização no ensino da educação infantil.

Objetivos: Levar o aluno a compreender os processos de alfabetização na educação infantil.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARCE, A. (Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, A. (Org.) ; DUARTE, Newton (Org.) . *Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil*. Campinas: Xamã Editora, 2006. v. 01. 119p .

SILVA, J. C. ; ARCE, A. *O Impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas Pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos*. Perspectiva (UFSC), v. 30, p. 1099-1123, 2013.

Complementar

ARCE, A. *É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação Infantil?* Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 05, p. 05-12, 2013.

ARCE, A. *As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no brasil*. História da Educação (UFPel), v. 01, p. 107-132, 2007.

ARCE, A. JACOMELLI, M. R. (Org.) . *Educação Infantil versus Educação Escola? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1. 179p .

ARCE, A.; Friedrich Froebel - *O Pedagogo dos Jardins de Infância*. 1º. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002. v. 01. 117p .

ARCE, A. (Org.) . *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. 1. ed. Campinas: Atomo e Alinea, 2013. v. 01. 142p .

27) Pesquisa em Educação II

Ementa: Desenvolve seminários com pesquisadores que investigam a Educação do Campo. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade.

Objetivos: Levar o educando a compreender o processo de pesquisa em educação do campo.

Carga Horária: 4 Créditos.

Bibliografia

Básica

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991.

FALKEMBACH, E.M.F. *Diário de Campo: um instrumento de reflexão*. Contexto e educação. Universidade de Ijuí, ano 02, v. 7, julho/set, 1987.

FUSARI, J.C. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. São Paulo: Série Ideias, s.d.

Complementar

GOMEZ, A.L.P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência In: SACRISTAN, J.G. e OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Na escola se aprende de tudo: Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e praticas*. São Carlos, 2002.

PIMENTA, S.G. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANOVSKI, J.P. ; MARTINS, P.L.O. *A aula como expressão da prática pedagógica*. In: VEIGA, I.P.A (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2010, p 169-186.

SACRISTAN, J.G. e GOMEZ, A.L.P. Plano do currículo, plano de ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTAN, J.G. e GOMEZ, A.L.P *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 197-223.

VASCONCELLOS, C. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 14 a Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VEIGA, I.P.A. *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata*. In: VEIGA, I.P.A (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2010, p. 267-298.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERFIL 5

28) Trabalho pedagógico em educação infantil

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação Infantil no Campo. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Objetivos: Levar o educando a preparar projeto de desenvolvimento de estágio na Educação Infantil.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARCE, A. *É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação Infantil?* *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 05, p. 05-12, 2013.

ARCE, A. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação e Sociedade, CAMPINAS/SP, v. 74, n.XII, p. 251-284, 2001.

ARCE, A. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), CAMPINAS/SP, v. 113, p. 167-184, 2001.

Complementar

ARCE, A. *A Infância Brasileira e a História das Idéias Pedagógicas: Rastros e Traços de uma construção social do ser criança*. 1. ed. São Carlos/SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos/EDUFSCar, 2011. v. 1. 73p .

ARCE, A. ;Varotto, Michele ; Silva, Debora A. S. M.da . *Ensinando Ciências na Educação Infantil: Descobrimo-se e descobrimo o mundo!* 1. ed. Campinas/SP: Atomo e Alinea, 2011. v. 01. 136p .

ARCE, A. (Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos*. Campinas/SP: Atomo e Alinea, 2009. v. 01. 210p .

ARCE, A. (Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007. v. 01. 218p .

ARCE, A. *Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica?* In: Arce, Alessandra. (Org.). *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. 1ed.Campinas\SP: Atomo e Alinea, 2013, v. 01, p. 17-40.

29) Prática Supervisionada em Educ. Infantil

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação Infantil no Campo. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Objetivos: Levar o educando a preparar o estágio em educação infantil.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARCE, A.(Org.). *O Trabalho Pedagógico com crianças de até 3 anos*. 1. ed. Campinas\SP: Atomo&Alinea, 2014. v. 01. 164p .

ARCE, A.(Org.). *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. 1. ed. Campinas: Atomo e Alinea, 2013. v. 01. 142p .

ARCE, A.(Org.); JACOMELLI, M. R. (Org.) . *Educação Infantil versus Educação Escola? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1.

Complementar

ARCE, A. *A Infância Brasileira e a História das Idéias Pedagógicas: Rastros e Traços de uma construção social do ser criança*. 1. ed. São Carlos/SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos/EDUFSCar, 2011. v. 1. 73p .

ARCE, A.; Varotto, Michele ; Silva, Debora A. S. M.da . *Ensinando Ciências na Educação Infantil: Descobrimo-se e descobrimo o mundo!* 1. ed. Campinas/SP: Atomo e Alinea, 2011. v. 01. 136p .

ARCE, A.(Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos*. Campinas/SP: Atomo e Alinea, 2009. v. 01. 210p .

ARCE, A. (Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007. v. 01. 218p .

RAUPP, M. D. ARCE, A. A formação de Professores na Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: Arce, Alessandra & Martins, M. Ligia. (Org.). *Ensinando ao pequenos de zero a três anos*. 2ed.Campinas: Atomo e Alinea, 2012, v. 01, p. 51-92.

30) Estágio Supervisionado em Educ. Infantil

Ementa: Realiza estágio supervisionado em escolas de educação infantil, 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, num total de 100h de atividades na instituição escolar. Desenvolve um projeto de estágio com intervenção pedagógica, produz relatórios e socializa o estágio em seminários no curso.

Objetivos: Levar o educando a compreender a função do estágio e o desenvolver nas escolas de educação infantil.

Carga horária: 7 créditos.

Bibliografia

Básica

ALARCÃO, I. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Revista da Faculdade Educação da USP, v.22, nº 2,1996. p. 11-42.

ALARCÃO, I. *Supervisão da prática pedagógica*. 2.ed. Coimbra: Almeida, 2003.

Brasil. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BREZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

LISITA, V. M. S. S.; SOUSA e L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Complementar

FRANCO, G. *O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente*. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Vale do Acaraú e Universidade Internacional de Lisboa.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, nº 68, p.239-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

31) Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa

Ementa: A disciplina tem como eixo condutor as concepções de linguagem, língua e de seu ensino, articuladas ao desenvolvimento de formas de trabalho pedagógico na escola do campo. O futuro professor deverá compreender a amplitude social da linguagem, sua natureza e função, a fim de promover o acesso à norma padrão.

Objetivos: levar os futuros professores a compreenderem a função e a natureza de diferentes linguagens e do ensino de Português na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A partir do reconhecimento de sua amplitude social, bem como relacionem a necessidade de respeito à linguagem do educando e de acesso à norma padrão, no desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola do campo.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BRASIL. *Secretaria De Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais (1^a a 4^a série), Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GERALDI, J. W. *Concepções de Linguagem e o ensino de Português*. In O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática*. São Paulo. Mercado Aberto. 2000.

Complementar

MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo. Ática 2001.

MASSINE CAGLIARI, G. O texto na alfabetização: coesão e coerência. Campinas, SP. Mercado das Letras. 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo. Mercado das Letras. 2003.

BAGNO, Marcos. *A norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade brasileira* - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz ?* Loyola, 1999.

32) Metodologia de Ensino em Matemática

Ementa: A disciplina visa levar o educando a discutir e analisar a situação atual do ensino de Matemática a partir da inserção dos futuros professores nas escolas do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na EJA. Nessa análise destacam-se os seguintes aspectos: elementos teórico-metodológicos que orientam a ação docente; relações aluno-conteúdo-metodologia-professor; relação da Matemática com a realidade.

Objetivos: Conhecer e analisar a realidade escolar com relação aos processos de ensinar Matemática e o que a influencia; Caracterizar e analisar a situação do ensino de Matemática na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;

Conhecer e analisar alternativas metodológicas do ensino de Matemática que considerem a realidade escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos na escola do campo.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BITTENCOURT, Jane. *Sentidos da integração curricular e o ensino de matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Zetetiké, v.12, n.22, 2004.

BRITO, D. & ALMEIDA, L. *O conceito de função em situações de Modelagem*. Zetetiké, 2005, p. 61-84.

Complementar

CIFUENTES, J. Carlos. *Fundamentos Estéticos da Matemática*. In: BICUDO, M. A. *Filosofia da Ed. Matemática*. (org.) Brasília: Plano, 2003.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. *Conteúdo e Metodologia na formação de professores*. IN: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (org). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. S. Paulo: Musa, 2005.

DAVIS, P.& HERSH, R. *A experiência matemática*. Rio Janeiro, Francisco Alves, 1989.

FIORENTINI, D. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil*. Campinas, SP: UNICAMPL:FE- CEMPEM. Revista Zetetiké, ano 3, no. 4, 1995.

FRANCHI, A. et all. *Educação Matemática: uma introdução*. SP, EDUC, 1999.

FREITAS, A. L. S. *O registro como instrumento da prática profissional do professor reflexivo*. Educação, n.40, p:203-222, 2000.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *Centros, periferias, resíduos de memorial: intenções de um estudo sobre grupos escolares*. XIV Endipe, Porto Alegre, RS. Anais, v. 2, 2008.

GARDINETTO, José Roberto B. *Matemática escolar e Matemática da vida cotidiana*.Campinas: Autores associados, 1999.

GODOI, E. G. *O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Educação compensatória do Século XXI?* Revista de Educação, Campinas: Sinpro, n. 9, 2002.

33) Trabalho de Conclusão de Curso I

Ementa: Organiza um levantamento da produção do conhecimento na temática de pesquisa. Estuda as normas do trabalho científico. Elabora um projeto de pesquisa.

Objetivos: Levar o educando a conhecer as normas da pesquisa científica e iniciar a elaboração de seu projeto de TCC.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ECO, Humberto. *Como Se Faz uma Tese*. 20 ed. SP: Ed. Perspectiva, 2005 (Col. Estudos, n. 85).

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 144 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed. SP: Cortez, 2002.

Complementar

Indicação dos orientadores

34) Prática de Ensino em Educação Escolar III

Ementa: Desenvolve estudos e seminários sobre a Educação Infantil no Campo. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade.

Objetivos: Levar o educando a se preparar para estágio em educação infantil.

Carga Horária: 4 Créditos.

Bibliografia

Básica

ARCE, A. (Org.) ; MARTINS, L. M. (Org.) . *Ensinando ao pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Atomo e Alinea, 2012. v. 01. 207p .

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmem M; KARCHER, Gládis E. P. da S. (orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Complementar

DANNA, M. F. e MATOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. SP, Edicon, 1986.

ELKONIN, DANYL B. *Psicologia do Jogo*. Trad. Álvaro Cabral. ? São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação*. Campinas: Papirus (Coleção Corpo e Motricidade). O Controle do Corpo na Escola p.32-37. 1994

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação*. Campinas: Papirus,. ? (Coleção Corpo e Motricidade). A Educação Física como prática transformadora p. 144 ? 170, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez., Cap. 1, 2, e 3. p. 13 ? 71. 1999.

LEONTIEV, Aléxis N. ?Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar?. IN: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 6ª ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MELLO, Maria Aparecida. Educação Física, Desempenho Escolar e Vida. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. (Org). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Início e Fim do Século XX: Maneiras de Fazer Educação Física na Escola*. Cadernos Cedes , nº 48 p. 30 - 51, 1999.

PERFIL 6

35) Metodologia de Ensino em Ciências Naturais

Ementa: Estuda as metodologias desenvolvidas no ensino das Ciências Naturais, com vistas ao ensino das mesmas na educação infantil e ensino fundamental.

Objetivos: Levar o educando a compreender as metodologias e práticas de ensino das ciências naturais no ensino fundamental e educação infantil.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. *Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos*. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BIZZO, N. M. V. *Ciências: fácil ou difícil?* 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. F.; JORGE, M. P. Perspectivas de ensino das ciências. In: CACHAPUZ, A. F. (Org.) *Perspectivas de ensino*. 1. ed. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência, 2000.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática das ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

Complementar

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, A. F. P. *Ensino de Ciências: desafios à formação de professores*. Educação em Questão, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

36) Prática Supervisionada em Ensino Fundamental

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação Fundamental. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Objetivos: Levar o educando a desenvolver projeto de estágio para o ensino fundamental.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Editora LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. Educação e Sociedade, Out 2007, vol.28, no.100, p.1059-1083. ISSN 0101-7330.

BONDIOLI, Anna. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007.

BROUGERE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles (Org.). *Educação Infantil e Anos Iniciais: Articulação para Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 172 p.

GOUVEA, Maria Cristina Soares, SARMENTO, Manuel Jacinto. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez: Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização – Leitura E Escrita*. São Paulo: Ática, 2001, 214 p.

Complementar

KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 136 p.

KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. *Didática da Linguagem: Ensinar a Ensinar ou Ler e Escrever?* Campinas: Papyrus, 2001.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira. *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papyrus, 1998. 216 p.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

37) Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental

Ementa: Realiza estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental, no ciclo I, num total de 100h de atividades na instituição escolar. Desenvolve um projeto de estágio com intervenção pedagógica, produz relatórios e socializa o estágio em seminários no curso.

Objetivos: Levar o educando a estagiar no ensino fundamental.

Carga horária: 7 créditos.

Bibliografia

Básica

ALARCÃO, I. *Supervisão da prática pedagógica*. 2.ed. Coimbra: Almeida, 2003.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor/aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

Brasil. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CANDAU, V. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CURY, C. R. J. *Estágio supervisionado na formação docente*. In: Endipe, 11. 2002, Goiânia.

Complementar

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

38) Princípios da Administração Escolar I

Ementa: Estuda os princípios da Administração escolar no setor público, procurando estabelecer as relações necessárias com a escola do campo e a luta por espaços de participação da comunidade.

Objetivos: Levar o educando a tomar contato com a administração pública.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

PARO, Vitor H. *Gestão Democrática na Escola Pública* - São Paulo: Editora Ática, 2008.

PARO, Vitor H. *Administração Escolar: Introdução Crítica* - São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LOMBARDI, J.; Andreotti, A. & Minto, L. (orgs.) *História da Administração Escolar no Brasil - Do Diretor ao Gestor* - Campinas: SP. 2010.

Complementar

ADRIÃO, T., GARCIA, T. BORGHI, R; ARELARO, L. *A simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local*. Disponível em

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Res.pdf> acesso 14/03/2013.

CHIAVENATO, I. *Teoria Geral da Administração*. 7. ed. São Paulo: Campus, 2003.

CRUZ, R. M. B.; GARCIA, F.C; OLIVEIRA, M. A. M; et al. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In. OLIVEIRA, M. A. M. *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. 6 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.54-74.

FAYOL, H. *Administração geral e industrial*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FUTATA, M D de A. *Breve análise sobre o toyotismo: modelo japonês de produção*. Espaço Acadêmico. Extraído de: <http://www.espacoacademico.com.br/047/47cfutata.htm> . Acesso em: 30.07.2010.

LÉLIS, U. A. *A materialização das políticas do terceiro setor na educação brasileira no contexto de (contra-) reforma do Estado*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3680--Int.pdf> acesso 14/03/2013.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F.; TORCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez: São Paulo, 2008. pp. 315-351.

MELO, M T L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N S C, AGUIAR, M A S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

39) Prática Supervisionada em Administração Escolar I

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Administração Escolar, coordenação e orientação pedagógica. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio, considerando a participação da comunidade e as especificidades das escolas rurais

Objetivos: Preparar o educando para o estágio em administração escolar.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação* - v. 23, nº 1- jan/abr, 2007.

Benno. Construindo quatro modelos de administração da educação. In: *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 73 a 135.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão da escola no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação* - v. 25, nº 2- mai/ago, 2009.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. SP: Ed. Xamã, 2001.

ADRIÃO, Theresa; SILVEIRA, Adriana A. Dragone. *O FUNDEF e a educação básica em São Paulo: análise de quatro municípios. Educação: Teoria e prática*. Rio Claro, vol. 12, nº 22-3, p. 27-33, jul. dez., 2004.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão Democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

Complementar

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da escola*. 2. ed. Porto: Asa, 1998.

GANZELI, Pedro. *Administração e gestão da Educação: elementos para discussão*. In: Estudo, pensamento e criação.

GRIFFITHS, Daniel Edward. *Teoria da administração escolar*. Trad. José Augusto Dias, 4ª edição. São Paulo: Nacional, 1971.

LIBANEO, José (Org.). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

40) Estágio Supervisionado em Administração Escolar I

Ementa: Realiza o estágio supervisionado em escolas públicas, com foco na administração escolar, num total de 50h de atividades na instituição de ensino. Desenvolve um projeto de estágio, produz relatórios e socializa o estágio em seminários no curso, tomando por base a participação da comunidade e sua relação com a escola rural.

Objetivos: Levar o educando a tomar contato com a administração escolar.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia:

Básica

LIBANEO, José (Org.). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4. ed. Goiânia:

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra (Org.). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. SP:Cortez, 2002.

LOURENCO FILHO, M.B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Teoria Geral da Administração: uma introdução*. 14. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1987.

Complementar

LUCK, Heloisa. *Gestão Educacional. Série Cadernos de Gestão*. Vol.I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 33 - 116 (capítulo 1, 2, 3 e 4).

NÓVOA, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et. al. (org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. 254p.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PINTO, José M. de. *Requisitos para a construção do FUNDEB. Educação: Teoria e prática*. Rio Claro, vol. 12, nº 22-3, p. 12-19, jul. dez., 2004.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. João Gualberto de Carvalho Meneses (Ed.). São Paulo: Saraiva, 1978.

SILVA, J. M. da. *A autonomia da escola pública*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

41) Trabalho de Conclusão de Curso II

Ementa: Estuda o método materialista histórico e os diferentes procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados na pesquisa em educação.

Objetivos: Levar o educando a concluir o projeto de pesquisa e iniciar a mesma.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ECO, Humberto . *Como Se Faz uma Tese* -S.P.: Ed. Perspectiva - Col. Estudos no. 85 20ª Ed 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim . *Metodologia do Trabalho Científico* S.P.; Cortez. 22a.ed. 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*, 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

Complementar

Indicação dos orientadores

42) Prática de Ensino em Educação Escolar IV

Ementa: Desenvolve estudos e seminários sobre o Ensino Fundamental e a Educação do Campo. Articula atividades de prática de ensino relacionadas à educação escolar no campo.

Objetivos: Levar o educando a compreender as práticas escolares a serem desenvolvidas no campo.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais (vol. 8, 9 e 10). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. 3ª ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

Complementar

MAIA, Eni Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/134/showToc> acesso 25/02/12.

ROSA, Júlia Mazinini. *Autonomia e participação na escola do campo*. S/d.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia*. Salvador: EDITORA, 2010.

VICENTINI, Paula Perin e GALLEGO, Rita de Cassia. *Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890- 1945)*. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Paula%20Perin%20Vicentini%20e%20Rita%20de%20Cassia%20Gallego%20-%20Texto.pdf> acesso 25/02/12.

PERFIL 7

43) Metodologia de Ensino em Ciências Humanas

Ementa: Estuda as metodologias desenvolvidas no ensino das Ciências Humanas, com vistas ao ensino das mesmas na educação infantil e ensino fundamental.

Objetivos: Levar o educando a compreender as metodologias e práticas de ensino das ciências humanas no ensino fundamental e educação infantil.

Carga Horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. *Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos*. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BIZZO, N. M. V. *Ciências: fácil ou difícil?* 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. F.; JORGE, M. P. *Perspectivas de ensino das ciências*. In: CACHAPUZ, A. F. (Org.) *Perspectivas de ensino*. 1. ed. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência, 2000.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática das ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 78-95.

MARTINS, A. F. P. *Ensino de Ciências: desafios à formação de professores*. Educação em Questão, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

44) Trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos

Ementa: Desenvolve o trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos, levando os educandos a se prepararem para trabalhar com este público no campo.

Objetivos: Levar o educando a compreender as formas de desenvolvimento de trabalhos com EJA, sobretudo nas áreas rurais.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane(orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, NilmaLino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, SEED. *Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 1999.

BRASIL/CNE/CEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB n. 11/2000. Aprovado em 10/05/2000.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - *Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SUZANA, Schwartz. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. In: REVEJ@ - *Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

Complementar

ALHEIT, P.; Dausien, B. *Processo de formação ao longo da vida. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011 Acesso em: 12/08/2013.

DI PIERRO, M. C. *A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf> Acesso em: 12/08/2013.

IRELAND, Timothy (Coord.). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática*. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf> Acesso em: 12/08/2013.

KOLH, M. *Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200002&script=sci_arttext Acesso em: 12/08/2013.

MACEDO, D. *Alfabetização, linguagem e ideologia*. Educação e Sociedade. Ano XXI, n. 73, Dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf> Acesso em: 12/08/2013.

45) Prática Supervisionada em Educação de Jovens e Adultos

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação de jovens e Adultos. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Objetivos: possibilitar ao educando a elaboração do projeto de estágio em EJA.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 5ª ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. *Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação/Ação Educativa, 2007.

COURA, Isamara Graziela Martins. *A Terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Analise de Jesus da. *Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos*. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. &178.

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista Educação & Sociedade. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

FÁVERO, Osmar & RUMMERT, Sônia Maria & DE VARGAS, Sônia Maria. *Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Anped, GT 18, Caxambú, 1999.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. *Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2008.

- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- SOARES, Leôncio. *Do Trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1987.
- SOARES, Leôncio. *Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SOARES, Leôncio. *O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v17, 2004.
- SOUZA, Antonia Maria de. *Educação de jovens e adultos*, 2ª ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

46) Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos

Ementa: Realiza estágio supervisionado na educação de jovens e adultos, num total de 100h de atividades pedagógicas. Desenvolve um projeto de estágio, realiza intervenção pedagógica, produz relatórios e socializa o estágio em seminários no curso.

Objetivos: Proporcionar ao educando a realização do estágio em EJA.

Carga horária: 7 créditos.

Bibliografia

Básica

- DAYRELL, Juarez Tarcisio. *Juventude, grupos de estilo e identidade*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, v. 30, n.1, p.25-38, 1999.
- DAYRELL, Juarez Tarcisio. *O Jovem como sujeito social*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 24, p. 40-53, set/out/nov/dez. 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Mara Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GOMES, Nilma Lino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Complementar

GONÇALVES, Luis Alberto. Juventude, lazer e vulnerabilidade. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio (coord.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. *Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, maio, 2000.

IRELAND, Timothy D. *A história recente da mobilização pela educação de adultos no Brasil à luz do contexto internacional*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v 09, 2000.

MARTINS, José de Sousa. Exclusão e as novas desigualdades sociais. In: SILVA, Izabel de Oliveira e Silva. *Do coração: identidade e profissionais de creche*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) FAE-UFMG. Belo Horizonte, 2003.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio(org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino. Escola Noturna e jovens: relação entre escolaridade e escolarização. In: SOARES, Leôncio(org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12, set./dez.1999.

ORTIZ, M. F. *Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2002.

PRIETO, Andrea Cristina Sória- *Analfabetismo funciona* 1- Uma triste realidade de nossos países. 2008. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/ler-e-escrever>. Acesso em 20 jun.2013.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

47) Princípios da Administração Escolar II

Ementa: Estuda os princípios da administração democrática na escola pública e suas possibilidades para o campo.

Objetivos: Levar o educando a conhecer os princípios da administração democrática na escola pública.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? In: *Razões Práticas. Sobre a teoria da Ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1987. (p.137-156)

CASTRO, Magali de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.24, n.1, Jan., 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100002&script=sci_arttext Acesso em 14-03-13.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Complementar

PARO, V.H. *Por dentro da escola pública*. 2ed. São Paulo; Xamã, 1996. (p.300-329).

PERONI, V. *Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBPAE. Porto Alegre: ANPAE, v.25, n.2, p.285-300, mai./ago., 2009.

REZENDE PINTO, José M. *O financiamento da educação no governo Lula*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação ? RBPAE. Porto Alegre: ANPAE, v.25, n.2, p.341-364, mai./ago., 2009.

SACRISTAN, J.G. *Podereis instáveis em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. (Cap. 1, p.17-69).

SILVA, F. C. da. *Coordenação Pedagógica e interfaces com a Gestão Escolar: função pública e ethos privado. II Seminário Internacional de Gestão da Educação: interfaces entre o público e o privado para a oferta educacional*. Rio Claro: UNESP, 2009.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

48) Prática Supervisionada em Administração Escolar II

Ementa: Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Administração Escolar, direção e supervisão escolar. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Objetivos: Levar o educando a conhecer as práticas de administração da escola pública.

Carga horária: 2 créditos.

Bibliografia

Básica

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. “Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos”. In: E. Gonçalves Rosa; Dalva etall. *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 173-187, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 15/10/2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, de 27 de março de 2008. *Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007*, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). *Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article.

Acesso em 19/12/2012.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera M; LELIS, Isabel. *A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, (55): 12-18, nov-dez. 1983.

CUNHA, Maria Isabel. A relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma (org.) *O Ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996, p. 31- 46.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão in Formação de Professores: Pensar e Fazer*. 8. ed. SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem*. Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006.

FREITAS, Luiz C. de. *Em direção a uma política para a formação de professores*. Revista Em Aberto. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo/BRA: Cortez. (Coleção “Biblioteca da Educação”, Série 1, Escola, 16), 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PEREIRA, J. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação e Sociedade, 68, p. 109-125, 1999

49) Estágio Supervisionado em Administração Escolar II

Ementa: Realiza estágio supervisionado em escolas públicas, com foco na administração escolar, num total de 50h de atividades na instituição escolar. Desenvolve um projeto de estágio, produz relatórios e socializa o estágio em seminários no curso.

Objetivos: Levar o educando a conhecer a organização das escolas através do contato com as formas de administração.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

FURB. Universidade Regional de Blumenau. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. FURB: Blumenau. Site: <http://www.furb.br>. Acesso: 15/09/20012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo/BRA: Atlas. 1991.

LÉLIS, Isabel. *A relação teoria e prática na formação de professores da Educação Básica*. (04/10) Seminário "A Prática e o Estágio na Formação de Professores em Pernambuco". Disponível em: <mms://nabuco.fundaj.gov.br/video/professores/professores_isabel.wmv>. Consulta em 13.07.2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira, 1993.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (org) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Stela (org). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol. I.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Denise N. *O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com os Professores que acolhem estagiários*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*, Capinas, Papyrus, 1995.

50) Trabalho de Conclusão de Curso III

Ementa: Desenvolve o texto monográfico e o prepara para qualificação e banca de qualificação.

Objetivos: Levar o educando a preparar o texto para ser qualificado.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ECO, Humberto. *Como Se Faz uma Tese* -S.P, Ed. Perspectiva - Col. Estudos no. 85 20ª ed, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim . *Metodologia do Trabalho Científico* S.P:, Cortez. 22a.ed. 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 144 p.

Complementar

Indicação dos orientadores

51) Prática de Ensino em Educação Escolar V

Ementa: Desenvolve seminários sobre propostas de educação de jovens e adultos e a educação do campo. Articula atividades de prática de ensino relacionadas ao trabalho do tempo-comunidade.

Objetivos: Levar o educando a desenvolver as práticas de educação de jovens e adultos no campo.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES Nº 009/2001. Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FUENZALIDA, Eugenio Rodríguez. *Orientações para o planejamento de programas de formação continuada*. Formação continuada de professores. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1996.

LIMA, KênioErithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. *Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife*, 2006.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. *Eja: uma educação possível ou mera utopia?* 2008. Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf, acessado em 06/04/2012.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.

Complementar

NETO, I. P; ROCHA, P. M; SILVA, C. S; DINIZ SOBRINHO, F. A. *O uso de jogos como instrumentos facilitadores no ensino de ciências*; 2011.

PANARARI-ANTUNES, Renata de Souza; DEFANI, Marli Aparecida; GOZZI, Maria Estela. *Análise de atividades experimentais em livros Didáticos de ciências*; 2009.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. *O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico*; 2003.

VIEIRA, Sofia Lecher; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2ª edição; 2008.

PERFIL 8

52) Fundamentos de Educação Especial

Ementa: Estuda a história da educação especial no Brasil. Conhece trabalhos pedagógicos significativos na área. Estuda as possibilidades de interface da educação especial no campo.

Objetivos: Levar o educando a compreender os problemas da educação especial no Brasil.

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

ARANHA, M.S. F. *Educação Inclusiva: Transformação Social Ou Retórica*: Em: Omote, S (Org) *Inclusão. Intenção e Realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

BRASIL/MEC. *Política Nacional De Educação Especial*. Brasília/Df, 2008 ([Www.Seesp.Org.Br](http://www.seesp.org.br)).

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos Da Apreensão e da Educação Dos Considerados Deficientes. Em: Bianchetti, L. E Freire, I.M. (Orgs). *Um Olhar Sobre A Diferença. Interação, Trabalho e Cidadania*. Campinas: Papirus, 2001(A), 4ª. Ed, Cap.1, PP. 21-52.

Complementar

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996 (demais edições).

BEYER, H.O. *Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?* Revista Educação Especial. Santa Maria/RS/Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Educação Especial, n.24, 2004.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. Em: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.M. (Orgs). *Um olhar sobre a diferença. Interação, trabalho e cidadania*. Campinas,: Papyrus, 2001.

BIANCHETTI, L. *Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/ABPEE, vol.7, n.1, 2001.

GUHUR, M.L.P. *A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/ABPEE, vol.1, número 2, 1994, PP. 75-84.

53) Ensino de Libras

Ementa: estuda a língua brasileira de sinais, possibilitando a atuação do educando junto aos alunos com deficiências.

Objetivos: Levar o educando a conhecer e dominar a língua brasileira de Sinais.

Carga horária: 2 créditos.

Bibliografia

Básica

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SA, Nidia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. Cortez, 2008.

Complementar

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5626 de 22/12/2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei nº 10098 de*

19/12/2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 06 de junho de 2011.

BERGAMASCHI, R. I.; MARTINS, R. V. (Org.). *Discursos atuais sobre a surdez*. Canoas: La Salle, 1999.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: EDUSP; FABESP; Fundação Vitae; FENEIS; BRASIL TELECOM, 2001a.v. 1: Sinais de A a L.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: EDUSP; FABESP; Fundação Vitae; FENEIS; BRASIL TELECOM, 2001b. v. 2: Sinais de M a Z.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *LIBRAS em contexto: curso básico, livro do professor instrutor: Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC:SEESP, 2001.*

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C.B.F.; GOES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LODI, A. C. B. *Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

MACHADO, P. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis/SC: Editora UFSC, 2008.

MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, J. et al. *Primeiros sinais em libras*. Arara Azul, 2008.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, N.R.L. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUF, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

THOMA, A.; LOPES, M. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

54) Trabalho de Conclusão de Curso IV

Ementa: Produção final do texto da monografia, sob orientação. Organização do texto nas normas da ABNT. Defesa da monografia em banca examinadora.

Objetivos: Levar o educando a defender a monografia e concluir o curso.

Carga horária: 14 créditos.

Bibliografia

Básica

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [Qualitative research for education]. Maria João Alvarez (Trad.); Sara Bahia dos Santos (Trad.); Telmo Mourinho Baptista (Trad.). Porto: Porto Editora, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Complementar

Indicação dos orientadores

55) Prática de Ensino em Educação Escolar VI

Ementa: Estuda as propostas de administração escolar na educação do campo buscando compreender como suas práticas interferem no ensino e nos trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Objetivos: Levar o educando a compreender a administração escolar na educação do campo

Carga horária: 4 créditos.

Bibliografia

Básica

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da escola*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: ASA Editores, 1996.

GOHN, M.G. *Educação Não-Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas*. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, 0.27-38, jan./mar. 2006.

LIMA, Licínio. Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais de escola pública. In: LIMA, L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortes, 2003, p.93-115.

NÓVOA, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. 3ª edição. Lisboa: Dom Quixote, Portuguesa, 1999.

Complementar:

ADRIÃO, Theresa; SILVEIRA, Adriana A. Dragone. *O FUNDEF e a educação básica em São Paulo: análise de quatro municípios*. *Educação: Teoria e prática*. Rio Claro, vol. 12, nº 22-3, p. 27-33, jul. dez., 2004.

BARROSO, João. *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), p. 49-83, 2004.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. SP: Ed. Xamã, 2001.

ENGUITA, M. F. Organização escolar e modelo profissional. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão Democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GRIFFITHS, Daniel Edward (1971). *Teoria da administração escolar*. Trad. José Augusto Dias, 4ª edição. S.P.: Nacional, 1971.

LIBANEO, José (Org.). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; e TOSCHI, M. S. 7ª ed. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. Col. Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2009
LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. SP: Cortez, 2002.

11. PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As diretrizes para realização do estágio supervisionado no âmbito do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, estão em consonância com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e a Portaria GR 282/2009, de 14 setembro de 2009, que dispõe sobre a realização de estágios de estudantes dos cursos de Graduação da UFSCar.

O estágio deve ser entendido como a ação que articula a teoria, a prática e a pesquisa do profissional da educação, voltada para as questões educacionais do campo. Esta ação deve ser capaz de melhor fundamentar a formação deste profissional contribuindo para a criação e o desenvolvimento de projeto político-pedagógico nas instituições educativas em que atua e atuará, articulando-os aos problemas concretos da escola e da comunidade no campo.

O estágio supervisionado será realizado a partir da 5ª etapa, envolvendo o conjunto das disciplinas e contemplando as diferentes áreas do Curso. Terá uma carga horária de 435h/aula e será realizado durante o curso em diversas etapas do tempo-escola e tempo-comunidade, conforme planejamento das disciplinas e orientações da coordenação do curso.

Tendo como objetivo a ação sobre seu próprio local de trabalho, enquanto educadores, o estágio envolverá diretamente o fazer docente em diversas práticas pedagógicas a serem realizadas, tais como oficinas pedagógicas, seminários, jornadas pedagógicas e práticas pedagógicas, que ocorrem nas cirandas infantis, nas salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos e nas escolas localizadas junto às comunidades assentadas, de onde provêm os educandos.

O Estágio do tempo-comunidade será planejado pela coordenação do curso, educandos e professores e este acontecerá nos seguintes espaços educativos das áreas de Reforma Agrária:

- a) Escolas de educação infantil dos assentamentos ou municípios circunvizinhos;
- b) Cirandas infantis e nas escolas de educação infantil dos assentamentos, visando adquirir conhecimentos de administração e supervisão escolar, divididos em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental;

O Estágio, tanto no tempo-escola quanto no tempo-comunidade, terá como parâmetro a realidade do educando, considerando-se o desenvolvimento sócio-educacional do mesmo, o grau de compromisso do educando para com a comunidade, seu engajamento crítico e seu fazer/aprender pedagógico, demarcado pelos princípios da Educação e da Educação do Campo. Para o acompanhamento da realização e avaliação do estágio, será elaborado um projeto de estágio pela coordenação do curso, juntamente com os professores responsáveis pelo Estágio. Este será realizado nas escolas e nos espaços educativos nas áreas da Reforma Agrária.

11.1. Regimento do Estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Terra

A proposta de estágio curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra segue as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Lei N. 11.788, de

25 de setembro de 2008 e a Portaria GR nº 282/09, de 14 de setembro de 2009 que dispõe sobre a realização de estágios de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos e pauta-se no Projeto Pedagógico do Curso. Considerado como atividades de aprendizado social, profissional e cultural proporcionadas aos alunos, através da participação em situações reais de vida e trabalho, integra as dimensões teóricas e práticas da estrutura curricular e articulam de forma interdisciplinar os conteúdos dos eixos escolar, pedagógica e profissional.

O estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra tem como objetivo oportunizar ao estagiário:

- Conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino inclusivo;
- Desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional.

Pretende-se assegurar aos licenciados experiência de exercício profissional, em ambientes escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

- Etapas de Ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental inicial e final.
- Modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental inicial e final)

O Estágio supervisionado obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra deverá ser realizado no sistema regular de ensino e na instituição de ensino, nos seguintes níveis e modalidades:

Níveis escolares (Ensino regular)	Etapas	Períodos
Educação Básica	Educação Infantil Ensino Fundamental (inicial e final)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
Modalidade de Ensino	Etapas	Períodos
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental (inicial e final)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º

As horas dedicadas ao Estágio Supervisionado obrigatório se distribuirão em 435 horas nos seguintes períodos do curso:

Período	Créditos de Estágio em Campo	Total de Créditos
5º	7 (105 horas)	7
6º	11(165 horas)	11
7º	11 (165 horas)	11
Total	435 horas	29

O Estágio Supervisionado Obrigatório contemplará a prática profissional na docência, possibilitando: a construção de diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto; gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola e ou instituição especializada, tanto no âmbito dos processos de ensino quanto nas dimensões relativas à gestão educacional; aprofundamento teórico na compreensão e análise da(s) realidade(s) vivenciada(s).

No currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra a área de Estágio está representada pelas disciplinas distribuídas em quatro períodos, a saber:

Período	Disciplina	Ementa
5º	Prática Supervisionada em Educação Infantil	Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação Infantil no Campo. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.
6º	Prática Supervisionada em Ensino Fundamental	Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação Fundamental. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.
6º	Prática Supervisionada em Administração Escolar I	Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Administração Escolar, coordenação e orientação pedagógica. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio, considerando

		a participação da comunidade e as especificidades das escolas rurais
7º	Prática Supervisionada em Educação de Jovens e Adultos	Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Educação de jovens e Adultos. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.
7º	Prática Supervisionada em Administração Escolar II	Orienta a elaboração de um Projeto de Estágio em Administração Escolar, direção e supervisão escolar. Acompanha e avalia o desenvolvimento desse projeto. Orienta a elaboração do Relatório de Estágio.

Caberá à coordenação do Estágio Supervisionado Obrigatório

1. Viabilizar as parcerias com as instituições para o desenvolvimento das atividades de campo.
2. Receber e conferir os documentos exigidos pela Instituição de ensino - UFSCar e pela escola e/ou instituição concedente nas datas estabelecidas.
3. Participar das reuniões de orientação do estágio na escola e/ou instituição concedente.
4. Elaborar e revisar periodicamente o Regimento de Estágio do curso, a partir de discussões e deliberações do Conselho de Coordenação do Curso.
5. Auxiliar os supervisores, quando necessário, na orientação do estágio.
6. Orientar os alunos quanto à documentação e normas referentes ao estágio.
7. Organizar arquivo de documentação referente ao estágio, bem como manter atualizado o banco de dados dos estagiários.

Caberá aos professores Supervisores da disciplina de Estágio

1. Orientar e acompanhar, sistematicamente, os licenciandos em Pedagogia da Terra
2. Desenvolver estudos de aprofundamento, a partir da realidade e das experiências vivenciadas.
3. Definir as atividades a serem desenvolvidas nos campos de estágio.

4. Realizar encontros periódicos com os alunos, no horário reservado à supervisão de estágios.

5. Orientar as atividades a serem realizadas no Estágio, no que se refere aos procedimentos de observação, registro, planejamento e desenvolvimento de atividades e/ou projetos de trabalho a serem realizados na instituição de ensino.

6. Orientar formas de análise das informações coletadas, estabelecendo um diálogo entre as fontes teóricas do conhecimento e a realidade observada, favorecendo a articulação e a reflexão entre as dimensões teóricas e práticas.

7. Promover momentos de discussão coletiva e análise de práticas vivenciadas na realização do Estágio.

8. Orientar a elaboração do relatório final de Estágio.

9. Controlar a frequência dos alunos nas atividades de campo.

10. Realizar visitas periódicas à instituição onde o estágio for realizado.

O professor orientador da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado deverá ter Mestrado e/ou Doutorado em Educação ou Educação Escolar.

Caberá ao Estagiário

1. Apresentar os documentos exigidos pela Instituição de ensino - UFSCar e pela escola e/ou instituição concedente.

2. Seguir as determinações do Termo de Compromisso de Estágio.

3. Cumprir integralmente o horário estabelecido pela Instituição, observando assiduidade e pontualidade.

4. Manter sigilo sobre o conteúdo de documentos e de informações confidenciais referentes ao local/Instituição do Estágio.

5. Acatar orientações e decisões do supervisor interno da Instituição quanto às normas internas da mesma.

6. Realizar observação e registro das atividades devolvidas pelo professor.

7. Efetuar registro diário da frequência no estágio.

8. Elaborar e entregar relatório e outros documentos nas datas estabelecidas.
9. Respeitar as orientações e sugestões do supervisor de estágio.
10. Assumir o estágio com responsabilidade, zelando pelo bom nome da Instituição do Estágio e do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra.

Relatório de Estágio Supervisionado Obrigatório

O Estágio Supervisionado tem como atividade individual final a elaboração de um Relatório. O aluno deve entregar um relatório semestral das atividades desenvolvidas para análise e avaliação dos professores supervisores. Constituem itens de exigências mínimas para entrega do relatório:

- Contextualização da escola: bairro, história da escola, relação com a comunidade etc.
- Caracterização da escola enquanto comunidade educativa, com dados sobre: Projeto Político Pedagógico equipe de gestão, professores, alunos, recursos materiais e pedagógicos, regimento escolar etc.
- Descrição e análise das práticas pedagógicas observadas no contexto escolar.
- Descrição e análise das intervenções propostas.
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas observadas e intervenção à luz da fundamentação teórica.
- Avaliação da própria atuação como estagiário, das experiências vivenciadas e da contribuição do estágio para sua formação profissional.

O relatório final de estágio deverá ser elaborado em formato acadêmico, contemplando, minimamente, a relação entre as atividades desenvolvidas e o conhecimento na área de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Da apresentação do Relatório de Estágio Supervisionado Obrigatório

O Estágio Supervisionado tem como proposta de atividade conclusiva a elaboração individual de um Relatório semestral. Após o encerramento do estágio, o aluno deve apresentar o relato das atividades desenvolvidas (forma de pôster) em Evento organizado pela Coordenação do Curso, com a presença de representantes das instituições concedentes.

12. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Concebe-se a pesquisa como estratégia de formação dos educandos, de maneira processual ao longo do curso e como instrumento pedagógico de investigação da realidade. A pesquisa perpassará a mediação e problematização de eixos temáticos, de forma articulada, buscando a consonância com a formação integral do sujeito que se quer formar no âmbito desta proposta de curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, para além do objetivo de avaliar, é um exercício de análise da realidade, a fim de dialogar com as demandas da comunidade em que o educando vive. Nesse sentido, a definição dos eixos de pesquisa deverão contemplar a discussão da Educação do Campo.

Os temas das monografias serão de escolha dos educandos, juntamente com os coletivos em que atuam e seus orientadores. As pesquisas deverão ser desenvolvidas individualmente e apresentadas publicamente por seus autores. Dessa maneira, propõe-se a realização de exame de qualificação durante a 7ª etapa do tempo-escola e a defesa do TCC, na 8ª etapa do curso, como pré-requisito para a sua formação. Os orientadores, a partir de projetos discutidos com os educandos, serão responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento das pesquisas.

Diretrizes gerais

A orientação poderá ser feita por qualquer docente da UFSCar ou junto a qualquer departamento e grupos de pesquisa desta universidade, bastando a comunicação de aceitação assinada do orientador por meio de formulário para este fim;

O TCC poderá ter caráter de pesquisa bibliográfica, documental ou de campo;

Deverá seguir as normas ABNT e apresentar a seguinte formatação: fonte 12, letra *times new roman*, espaçamento entre linhas 1,5, papel A-4. Margem esquerda/direita - 3 cm e superior/inferior - 2,5 cm. A impressão deve ser feita apenas de um lado da folha. O documento final também deverá ser entregue em formato PDF (CD - para arquivo do curso);

O aluno terá um prazo de um ano e meio para desenvolvimento do trabalho. Os trabalhos não concluídos neste prazo recaem nas normas gerais de avaliação da UFSCar;

Cabe ao orientador decidir os requisitos de aprovação do aluno em cada disciplina relacionada ao TCC III e TCC IV, nas disciplinas TCC I e TCC II, caberá ao professor responsável pela disciplina;

Na disciplina TCC IV a nota final deverá ser digitada pelos orientadores até a data prevista pela DIGRA. A nota deverá corresponder à média das três notas (de 0 a 10) atribuídas ao trabalho final pelos avaliadores que participaram da banca, incluindo o orientador;

A disciplina TCC I é pré-requisito para cursar a disciplina TCC II. Assim como a disciplina TCC II é pré-requisito para cursar a disciplina TCC III e TCC III é pré requisito para TCC IV;

Em casos referentes a aproveitamento de estágio para constituição do TCC, deve ser observado que: a decisão sobre o aproveitamento deverá ter concordância do professor(es) da(s) disciplina(s) que supervisionaram o estágio do aluno; é imprescindível que a instituição e professor da turma em que o estágio foi realizado sejam informados e autorizem a realização do TCC;

Todo estudo que tenha por objeto uma instituição externa, deverá apresentar autorização da instituição para realização do estudo, e esta ao final do TCC deverá receber cópia do trabalho finalizado;

É aconselhável o envio e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (UFSCar) para as pesquisas que envolvem seres humanos.

Composição da banca de avaliação do TCC

Em seguida são especificados os procedimentos para composição da banca de TCC.

Em até 30 dias antes da data de defesa, os trabalhos devem ser encaminhados para a banca, que será composta por dois professores ou pesquisadores, além do orientador. Além disso, o aluno deverá entregar uma ficha contendo título do trabalho, data de apresentação e composição da banca.

Poderão participar da banca alunos de doutorado, professores de outras instituições (que tenham o título mínimo de mestre) e professores de diferentes cursos da UFSCar.

Todas as apresentações dos trabalhos ocorrerão em um período de cinco dias consecutivos, a serem determinados pela Comissão de TCC.

Os alunos terão 20 minutos de apresentação e 30 minutos de arguição. As apresentações serão abertas ao público.

Cada membro da banca (incluindo o orientador) dará uma nota para o trabalho, sendo que a nota final corresponderá à média das mesmas.

Competências e responsabilidades

Competências e Responsabilidades do Discente

Desenvolver as tarefas solicitadas pelo orientador, como fichamentos, redação do texto, revisão bibliográfica, entre outras orientações;

Comparecer às supervisões, previamente acordadas quanto à periodicidade, data e horário;

Contratar, juntamente com o orientador, o cronograma das atividades e o comprimento de prazos;

Entregar os relatórios semestrais, de acordo com as exigências de cada semestre e cumprindo as datas de entrega, ao orientador e ao professor responsável pela Coordenação do Trabalho de Conclusão de Curso;

Apresentar o trabalho final digitado e impresso em 04 vias (uma para cada membro da banca e para a Coordenação do TCC), juntamente com a solicitação da defesa;

Apresentar oralmente o trabalho final, na presença da banca, na semana destinada para este fim;

Entregar a versão final do TCC, com as devidas correções apontadas pela banca, no prazo previamente estipulado.

Competências e Responsabilidades do Orientador

O professor orientador deverá assumir a orientação do aluno, podendo tal compromisso ser revisto em casos devidamente justificados ao Conselho de Curso. Em caso de necessidade ou conveniência da presença de um co-orientador, a solicitação deverá ser apreciada e referendada pelo Conselho do Curso, mediante documento escrito do orientador.

Compete ao Orientador:

Realizar orientações, em local, dia e horário previamente agendado orientar o(s) discente(s) em dia e hora pré-fixados;

Controlar a frequência dos alunos às orientações;

Controlar a entrega das tarefas desenvolvidas pelos alunos;

Digitar nota e frequência dos alunos no sistema Nexos;

Assinar a solicitação de defesa dos alunos;

Presidir a Banca Examinadora de seus orientandos.

13. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Na Universidade Federal de São Carlos as atividades acadêmico-científico-culturais estão reguladas na Portaria GR nº. 461/06, a qual estabelece que na UFSCar essas Atividades sejam denominadas Atividades Complementares e devem fazer parte da vida escolar do estudante da UFSCar, estando relacionadas com o exercício de sua futura profissão. Estabelece, ainda, no § 3º do Art. 1º, que “os projetos pedagógicos devem prever a carga horária a ser cumprida na condição de Atividades Complementares, bem como sua obrigatoriedade ou não para a integralização curricular, obedecidas as condições impostas por legislação específica”.

Esta atividade diferencia-se do estágio, pois ocorrerá exclusivamente no tempo-escola e tratará de temas específicos, proposto pelos alunos, professores e coordenação do curso, podendo se dar inclusive através das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPEs.

Além das disciplinas cursadas, da pesquisa desenvolvida e das atividades implementadas no tempo-comunidade, a formação dos alunos se dará a partir de atividades complementares, totalizando 210 horas, sendo estas distribuídas em:

Seminários Temáticos – serão distribuídos em cada etapa/semestre do Curso, podendo abordar temas como: Clássicos da Pedagogia; Clássicos da Realidade Brasileira; Análise da Conjuntura Nacional e Internacional; Conjuntura Agrária e Econômica, Meio Ambiente e Agricultura, Aspectos específicos relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Infantil; práticas pedagógicas vivenciadas nos movimentos sociais; práticas pedagógicas vivenciadas na educação do campo; vivências observadas nos estágios supervisionados; saúde e educação; e projetos desenvolvidos a partir das disciplinas do curso, e outros a serem sugeridos conforme as necessidades da turma.

Oficinas – serão distribuídas em cada etapa do curso diferentes oficinas, tais como: xadrez, pintura, documentação escolar, desenho, música, artes cênicas, oratória, artesanato, hora da leitura e da poesia, jogos pedagógicos, construção de cartões de natureza morta, produção de jornal popular, elaboração de projetos, mamulengos (confeção, manuseio e criação do texto), história em quadrinhos (cartilhas, material de formação e informação), hora da história (adulto e infantil), produção de materiais pedagógicos, dentre outras que poderão ser definidas, a partir do interesse da turma.

Informática – atividades que possibilitem aos alunos o acesso aos conhecimentos informáticos básicos para auxiliá-los nas atividades do curso (familiarização com sistema operativo, programas de elaboração de textos, de tratamento de dados, de acesso à internet).

O curso fornecerá periodicamente outras atividades complementares, visando ampliar os conhecimentos vistos nas disciplinas, proporcionando acesso a outros conhecimentos que ampliem sua cultura e reforcem sua integração com a dinâmica universitária, entre elas: participação de eventos científicos, seminários com os grupos de pesquisa existentes na UFSCar, cine-clubes e outras apresentações culturais.

Na primeira oferta do curso, os trabalhos desenvolvidos durante o tempo-comunidade eram decididos pela coordenação pedagógica do curso e visavam a atender a todas as disciplinas, de forma que cada aluno entregava apenas um trabalho para todos os professores que tivessem trabalhado no tempo-escola anterior. Com isso, uma etapa somente seria concluída no início da outra. Isso possibilitou um trabalho mais aprofundado por parte dos alunos, pois deveriam realizar todas as leituras no período em que estavam nos assentamentos, o que exigiria deles uma disciplina maior, pois seriam cobrados somente no momento do retorno. Para que as leituras fossem feitas com mais

propriedade, o papel dos monitores foi fundamental, pois eles se reuniam periodicamente com os alunos em regiões previamente definidas e acordadas entre todos, com vistas a encaminhar as leituras.

A Coordenação de Curso ficará encarregada de montar um prontuário para cada aluno e atribuir a carga horária referente às atividades comprovadas. A cada final de período ou ano, a Secretaria de Coordenação de Curso enviará à DiCA uma planilha com a pontuação em horas de cada aluno, de modo que o sistema ProGradWeb registre essa informação no Histórico Escolar.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais deverão somar a carga horária total de 210 horas para efeito de integralização de créditos e podem ser assim computadas:

- Participação certificada em atividades de Extensão homologadas pela Câmara de Extensão (até 120 horas ao longo do curso);
- Participação em disciplinas de ACIEPE (até 08 créditos ao longo do curso);
- Participação certificada em encontros, reuniões científicas, congressos, simpósios, minicursos ou outros eventos na área de educação, educação no campo, educação especial, psicologia e áreas afins (até 120 horas ao longo do curso);
- Participação na organização de eventos na área de educação, educação no campo, educação especial e psicologia (até 40 horas ao longo do curso);
- Apresentação de trabalhos (orais, painéis, pôsteres) em congressos e outros encontros científicos na área de educação, educação no campo, educação especial, psicologia e áreas afins (até 40 horas ao longo do curso);
- Publicação de artigos relacionados à área de educação, educação no campo, educação especial, psicologia ou áreas afins (até 120 horas ao longo do curso);
- Publicação de resumos em anais de congressos e encontros científicos na área de educação, educação no campo, educação especial, psicologia ou áreas afins (até 60 horas ao longo do curso);
- Participação em projeto institucional de Iniciação Científica - PIBIC, FAPESP ou PUIC/UFSCar (até 120 horas ao longo do curso);
- Participação em projeto institucional de Iniciação à Docência - PIBID (até 120 horas ao longo do curso);
- Participação em atividades de Monitoria na UFSCar – bolsista ou voluntário – (até 120 horas ao longo do curso);
- Atividades de Monitoria ou Docência no curso pré-vestibular da UFSCar (até 60 horas ao longo do curso);

- Atividades referentes à Bolsa-Treinamento (até 120 horas ao longo do curso);
- Atividades referentes à Bolsa de Extensão (até 120 horas ao longo do curso);
- Atividades referentes à Bolsa Atividade desde que exercidas na área de educação, educação no campo, educação especial ou psicologia (até 80 horas anuais);
- Estágio não obrigatório (até 60 horas ao longo do curso);
- Disciplinas eletivas (até 60 horas ao longo do curso);
- Representação nos Conselhos Departamental e de Curso (até 30 horas ao longo do curso);
- Atuação voluntária em Instituições Educacionais e Organizações não Governamentais voltadas para a área de Educação no campo (120 horas ao longo do curso).
- Participação em grupo de estudos/pesquisa (até 120 horas ao longo do curso);
- Participação em movimento estudantil DA, CA, DCE (até 20 horas ao longo do curso).

14. PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO

14.1. Corpo docente

Poderão desenvolver atividades didáticas os docentes da UFSCar e professores de outras instituições de ensino superior especialmente contratados conforme decreto 7352/2012 e normas internas da UFSCar.

Quadro atual:

Nome	Titulação	Vínculo e dedicação	Disciplinas ministradas 2º semestre de 2014 e 1º semestre de 2015	Departamento
Luiz Bezerra Neto	Doutor	Efetivo/DE	História dos Movimentos Sociais no Brasil Educação do Campo	DEd

Maria Cristina dos Santos Bezerra	Doutora	Efetivo/DE	Introdução à Pesquisa Psicologia da Educação I Alfabetização I Prática de Ensino em Educação Escolar II	DEd
Manoel Nelito Mathes Nascimento	Doutor	Efetivo/DE	História da Educação I História da Educação II	DEd
João Virgílio Tagliavini	Doutor	Efetivo/DE	Direitos humanos	DEd
Marcos Francisco Martins	Doutor	Efetivo/DE	Filosofia	DEd/Sorocaba
Rosemeire Scopinho	Doutora	Efetivo/DE	Meio Ambiente	DPsi
Vinício Carrilho	Doutor	Efetivo/DE	Filosofia da Educação	
Elianeide Nascimento Lima	Doutora	Temporário	Política da Educação Prática de Ensino em Educação Escolar I	DEd

14.2. Corpo técnico

Quadro atual:

Nome	Titulação	Vínculo	Carga horária semanal	Atividade
José Leite dos Santos Neto	Mestre em Ed.	Contratado	40	Secretário
Janice Raquel Sanca Gomes	Graduada	Sem vínculo	20	Monitoria
Marisa da Luz	Graduada	Sem vínculo	20	Monitoria
Janaína Ribeiro	Mestre em Ed.	Sem vínculo	20	Monitoria

14.2.1. Equipe de Apoio Pedagógico

O apoio pedagógico, composto por profissionais com, no mínimo, graduação em pedagogia ou que estejam no Programa de Pós-Graduação em Educação, tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente no desenvolvimento dos trabalhos no tempo-comunidade. Para tanto, os monitores deverão participar de seminário de capacitação durante o tempo-escola junto aos professores e à coordenação pedagógica do curso por um período de duas semanas em cada etapa. Nestes seminários realizarão a revisão bibliográfica, definição de critérios de acompanhamento, aprofundamento dos conhecimentos em metodologia científica, estabelecimento de formas de avaliação e elaboração do cronograma das atividades. De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2012), é previsto um monitor pedagógico para cada oito educandos do curso. Os requisitos para seleção do pessoal de apoio pedagógico, são:

- Diploma de graduação ou mestrado;
- Experiência comprovada na realização de ensino e pesquisa;
- Experiência comprovada em trabalhos comunitários;
- Currículo devidamente comprovado.

O acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelo pessoal de apoio pedagógico serão realizados mediante o encaminhamento de relatórios parciais e finais, assim como na realização de seminários programados para cada etapa do curso. As atribuições do pessoal de apoio pedagógico no processo de aprendizagem compreendem o desenvolvimento das seguintes atividades:

Atender e anotar reivindicações dos alunos e encaminhá-las à coordenação do curso e aos professores;

Contribuir com a coordenação do curso, sempre que solicitado, no sentido de ajudar na organização da turma, na universidade e no alojamento;

Organizar os grupos de trabalho por região de origem dos estudantes;

Acompanhar e assessorar a prática pedagógica e de pesquisa, em consonância e, juntamente, com a coordenação da disciplina;

Contribuir na preservação da memória da turma e, quando solicitado, dar apoio à secretaria do curso;

Ajudar na execução das atividades do tempo-comunidade e no apoio aos alunos nos assentamentos de suas respectivas regiões, sob a orientação dos professores responsáveis pela disciplina;

Elaborar relatório parcial e final.

14.2.2. Secretaria

São funções referentes à secretaria do curso:

Atender às solicitações da coordenação;

Cuidar das questões administrativas do curso;

Organizar os materiais do curso e providenciá-los nos prazos adequados.

14.2.3. Coordenação Pedagógica

A Coordenação Pedagógica do Curso será composta, de acordo com o manual do PRONERA, por:

Um professor coordenador, responsável pelo curso;

Um professor coordenador pedagógico;

Um professor orientador de estudos;

Representantes do INCRA e dos educandos.

Podem ainda participar da coordenação geral do curso representantes discentes, indicados entre os alunos, bem como um representante dos movimentos sociais.

Espera-se da coordenação o cumprimento dos objetivos e metas elencados nesse projeto, onde os mesmo deverão respeitar a unidade e a diversidade dos movimentos sociais e sindicais, bem como daqueles educandos assentados não vinculados a movimentos. As metas iniciais, intermediárias e finais do curso são aquelas definidas em seus objetivos, em consonância com o projeto pedagógico do curso.

14.2.4. Representantes dos movimentos sociais

Em consonância com o manual do PRONERA, os movimentos sociais participarão do acompanhamento pedagógico do curso. Para cada grupo de 08 estudantes, deve haver um

acompanhante que o apoiará nos estudos. Este acompanhante será selecionado pela Universidade e seguirá os critérios previstos para a contratação do apoio pedagógico.

14.3. Infraestrutura

A Universidade Federal de São Carlos disponibilizará, para o bom funcionamento do Curso, o acesso aos educandos, dos seus recursos materiais, humanos e pedagógicos, tais como secretaria, salas de aula, laboratórios, auditórios, sala de informática, sala de vídeo, bibliotecas, restaurante universitário, etc., que estarão em funcionamento durante o período de realização do Curso.

O Curso funcionará na Universidade Federal de São Carlos ou em outro local, em comum acordo com todos os parceiros.

14.4. Cronograma de Execução do Curso

Etapa	Tempo-escola	Tempo-comunidade
1 ^a	2º sem. 2014	2º sem. 2014
2 ^a	1º sem. 2015	1º sem. 2015
3 ^a	2º sem. 2015	2º sem. 2015
4 ^a	1º sem. 2016	1º sem. 2016
4 ^a	2º sem. 2016	2º sem. 2016
6 ^a	1º sem. 2017	1º sem. 2017
7 ^a	2º sem. 2017	2º sem. 2017
8 ^a	1º sem. 2018	-----

O tempo-escola deverá ocorrer sempre durante o semestre letivo da Universidade, possibilitando ao educando um maior contato com as turmas com ingressos regulares na Universidade, independente da etapa se realizar no *campus* São Carlos ou Sorocaba.

15. FORMAS DE ACESSO

Público Alvo: Assentados em áreas de Reforma-agrária do estado de São Paulo, reconhecidas pelo INCRA.

Processo Seletivo: O processo seletivo compreende desde a mobilização das comunidades assentadas no estado de São Paulo, até a realização dos exames.

Inscrição no Vestibular: A inscrição para o processo seletivo será feita mediante a apresentação do CPF e do SIPRA.

Forma de Seleção: O vestibular será realizado através de provas de múltipla escolha, com um conjunto de questões e a produção de uma redação, conforme edital.

Matrícula: A matrícula no curso especial de pedagogia será realizada conforme o edital.

Certificação: O diploma de conclusão do Curso Pedagogia será expedido e registrado pela Universidade Federal de São Carlos. A conclusão do curso de Pedagogia permitirá ao Educando receber Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia para atuar nas seguintes áreas: na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e nas áreas de administração, coordenação e supervisão escolar.

Número de vagas: 60 (sessenta) vagas.

Organização do Curso: Modular (por etapas em regime de alternância).

16. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei Nº 11.947/2009, de 16 de junho de 2009*, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de junho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de junho de 1994; e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 11.778, de 25 de setembro de 2008*, Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. *Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000*, Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999*, Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

_____. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Decreto Nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010*, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

_____. *Decreto Casa Civil Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007*, Altera dispositivos dos Decretos nº5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. *Decreto Casa Civil Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2007*, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. *Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004*, Regulamenta as Leis nºs10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. *Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002*, Regulamenta a Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

_____. *Portaria /INCRA/P/Nº 238/2011, de 31 de maio de 2011*, aprova o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004*, Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004

_____. *Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012*, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação ambiental.

_____. *Resolução CNE/CP N° 01, de 15 de maio de 2006*, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. *Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de fevereiro de 2002*, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. *Resolução CNE/CP N° 02, de 18 de fevereiro de 2002*, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. *Resolução CNE/CP N° 09 de 08 de maio de 2001*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

_____. *Resolução CNE/CP N° 03/2004 de 10 de março de 2004*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Peças normativas Emitidas no Âmbito UFSCar

Portaria GR N° 1272/12, de 06 de fevereiro de 2014, Estabelece normas e procedimentos referentes à criação de cursos, alteração curricular, reformulação curricular, atribuição de currículo, e adequação curricular para todos os cursos de graduação da UFSCar e dá outras providências.

Portaria GR N° 282/09, de 14 de setembro de 2009, dispõe sobre a realização de estágios de estudantes dos cursos de graduação da UFSCar;

Portaria GR N° 522/06, de 10 de novembro de 2006, Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes.

Portaria GR N° 461/06, de 07 de agosto de 2006, Dispõe sobre normas para definição e gerenciamento das atividades complementares nos cursos de graduação e procedimentos correspondentes.

Portaria GR N° 662/03, de 05 de dezembro de 2003, dispõe sobre o Regulamento Geral das Coordenações de Cursos de Graduação.

Resolução N° 035, de 08 de novembro de 2010, Dispõe sobre a instituição e normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes no âmbito da estrutura dos cursos de Graduação - Bacharelado, Licenciatura e Cursos superiores de Tecnologia da UFSCar.

Resolução N° 012, de 22 de maio de 2009, Dispõe sobre a inclusão da disciplina "Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS" nos cursos de graduação da UFSCar.

Parecer n° 337/2003, de 08 de novembro de 2003, aprova os Princípios e Diretrizes Gerais e específicas Reativas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar.

Parecer CEPE/UFSCar N° 776/2001, de 30 de março de 200, Aprova o Perfil Profissional a ser Formado na UFSCar.

Legislação básica

Parecer CNE/CES 583/2001 – Dispõe sobre orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Parecer CNE/CP 9/2001- dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 21/2001- dispõe sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação plena.

Parecer CNE/CP 27/2001 - dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP N° 9/2001.

Parecer CNE/CP 28/2001 - estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP nº 01/2002 - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 02/2002 - institui a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto 7352/2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel G. *Escola, cidadania e participação no campo*. Em Aberto, Brasília, ano 1, nº 9, setembro, 1982. pp. 1-7.

BARROS, S. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. Revista Educação, Agosto de 1930, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo.

Bezerra Neto, Luiz (Org.) ; Bezerra, Maria Cristina dos Santos (Org.) ; NETO, José Leite dos Santos (Org.) . *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. v. 1. 177p .

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz. *Educação no campo: recortes no tempo e o espaço*. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2009. Campinas, SP.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da Educação no Brasil*. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp. Tese de doutorado. 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. *Educação do campo ou educação no campo?* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584

BEZERRA NETO, Luiz. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra e seu projeto educativo. In: BITTAR, Marisa e LOPES, Roseli Esquerdo. *Estudos em Fundamentos da Educação*. Pedro e João Editores, 2007. São Carlos, SP.

Brasil, MDA/SDT. 2006

BRASIL. CNE. *Câmara de Educação Básica*. Parecer 36/01. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE. *Câmara de Educação Básica*. Resolução 01/02 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010*

BRASIL. *Lei n. 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MDA/INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 40, DE 28 DE SETEMBRO DE 2005*

Caderno de Educação n. 8. Princípios da Educação no MST, 1996

Caderno de Formação n. 11. Elementos sobre a Teoria da Organização no Campo, 1986

Caderno de Formação n. 18: O Que Queremos Com as Escolas dos Assentamentos 2a.ed 1993

Caderno de formação: Plantando Cirandas MST.

CALDART, R. S. *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARPINELLI, L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: Revista Educação. v. XII n. 2, ano III, 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: agosto de 1930.

CNEC. II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Luziânia, GO, ago. 2004. Texto Avulso.

DI PIERRO, Maria Clara. *Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária*. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. *Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, p. 246 – 257, maio/ago. 2009.

Douglas A. De Campos; Luiz Bezerra Neto; Maria Isabel de Moura; Valdemir Miotello. (Org.). *Dias de Luta e de Vitória: Construindo novas formas identitárias e novas relações de sociabilidade em assentamentos no Estado de São Paulo*. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2009

FELIPE, Eliana da Silva. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas: um estudo no Assentamento Palmares II, Estado do Pará*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP 2009

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias sociais. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FONEC. *Fórum Nacional de Educação do Campo*. Notas Para análise do momento atual da educação do campo. Seminário Nacional. 2012

FUNDEP, *Coragem de Educar. uma proposta de educação para o meio rural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio; e DI PIERRO, Maria Clara. *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra em Bagé e Sarandi. (RS)* Brasília. D.F: INEP, 1994.

KASSEF, L. *Educação Rural: como organizar a educação para as regiões em que competir à escola, além de suas funções ordinárias, uma mais intensa ação civilizadora*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, Rodrigues & Cia, 1934.

LEÃO, A. C. *Sociedade rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: s/d.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K. *O Capital*. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. *O Capital. Livro III, v. 6, 5. ed.*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MARX, Karl. *Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão*. 1895. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm#i> acesso 25/03/2012.

MARX, Karl. *Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão*. Tradução: José BARATA-MOURA. 2009 Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm#i>

MARX, Karl. *O Capital. livro 1 vol. 1*. Rio de Janeiro: editora civilização brasileira, 1975.

MARX, Karl. *O capital. t. 2* São Paulo: editora abril Cultural, 1983.

MENUCCI, S. *A Ruralização*, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1930.

MST. *Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETC/MEC, Editora Moderna, Brasília, 2012.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005

RIZZOLI A. *O real e o imaginário na educação rural*. Tese, FE/Unicamp, Campinas, 1987.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil In: José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli, Tânia Mara T. da Silva (Orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas* Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 20º Congresso anual da HISTEDBR – Associação Nacional de História em Educação Brasileira, 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SCHIAVO, A. L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: Revista Educação, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: 1930.

SILVA, R. I, T. *A escola primária rural*. Porto Alegre: Editora Globo, 1952.