

ERINEU  
FOERSTE



# PARCERIAS NA UNIVERSIDADE



EDUCAÇÃO  
E CULTURAS

 EDUFES

ERINEU FOERSTE

# PARCERIAS NA UNIVERSIDADE

*educação e culturas*

 **EDUFES**

Vitória, 2024



**Universidade Federal  
do Espírito Santo**



**Editora Universitária – Edufes**

Filiada à Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514  
Campus de Goiabeiras  
Vitória – ES · Brasil  
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852  
edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor**

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

**Vice-reitora**

Sonia Lopes Victor

**Chefe de Gabinete**

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

**Diretor da Edufes**

Wilberth Salgueiro

**Conselho Editorial**

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Othon Souto Campos, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

**Secretaria do Conselho Editorial**

Douglas Salomão

**Administrativo**

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

**Seção de Edição e Revisão de Textos**

Fernanda Scopel, George Vianna,  
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

**Seção de Design**

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes,  
Willi Piske Junior

**Seção de Livraria e Comercialização**

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,  
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,  
Maria Augusta Postinghel

**Produção Cultural**

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

#### **Preparação de texto**

Fernanda Scopel

#### **Projeto gráfico, diagramação e capa**

Juliana Braga

#### **Imagens de capa**

Erineu Foerste

#### **Revisão de texto**

George Vianna

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F654p Foerste, Erineu.  
Parcerias na universidade [recurso eletrônico] : educação e culturas / Erineu Foerste. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2024.  
273 p. : il.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-7772-584-7  
Acesso em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Cultura. 2. Educação. 3. Universidade. I. Foerste, Erineu.  
II. Título.

CDU: 378

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com as famílias tipográficas  
Crimson Text e Rubik.

*Para Gerda, Clarice Helena,  
Carlos Hermann, Henrique Theodor*



**EDUFES**  
EDITORA

Mas por enquanto estou no meio do que grita e pulula. E  
é sutil como a realidade mais intangível. Por enquanto o  
tempo é quanto dura um pensamento.

Clarice Lispector, *Água viva* (1973)



**EDUFES**  
EDITORA



# Sumário

Prefácio – Educação do campo e memórias:  
experiências culturais e itinerários de pesquisa • 11

Apresentação • 33

Parceria na universidade com o MST: pedagogia da terra,  
uma avaliação da experiência no Espírito Santo • 55

Parceria na universidade com a Sedu: Currículo Básico  
Comum • 125

Parceria na universidade com o Idea: Programa de  
Formação de Formadores de Educação de Base • 179

Conclusão: educação do campo na universidade • 233

Referências • 241

Anexo • 261

Apêndice • 263

Índice remissivo • 265



**EDUFES**  
EDITORA

Prefácio

---

# Educação do campo e memórias: experiências culturais e itinerários de pesquisa

Segundo Clifford Geertz,

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual<sup>1</sup>.

As pesquisas, historicamente localizadas, articulam-se em um campo de relações sociais em disputa. Nesse bojo encontram-se as políticas que tensionam espaços de participação e conquistas populares. Dessa forma, o livro *Parcerias na universidade: educação e culturas*

---

1. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 35.

materializa, em três “atos”, parte de um processo complexo de lutas por educação de qualidade para todos, visto que seu autor participou ativamente ao longo de quarenta anos das lutas pela democratização da educação.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela gradativa retomada da participação popular, após a ditadura, com o fortalecimento das instituições e a introdução de, ainda que tímidas, políticas de inclusão social decorrentes da crescente mobilização popular. O início dos anos 2000 foi signatário da implementação de políticas produzidas na interface da gestão governamental do Partido dos Trabalhadores em atenção à sociedade civil organizada e, sobretudo, com a participação dela.

O convite para escrever o prefácio desta obra desafia-me a produzir o discurso na primeira pessoa do plural por entender que o processo vivenciado por Erineu foi e ainda é, em grande parte, compartilhado comigo, tanto no âmbito acadêmico como no familiar. Somos casados e temos três filhos. Realizamos nossa formação acadêmica e pesquisas em colaboração desde os anos Oitenta. Ao mesmo tempo, tomo a liberdade de trazer para esses escritos o poema “Seis canções de tempo e vento”, de Carlos Rodrigues Brandão<sup>2</sup>. Esse antropólogo-educador e amigo está presente no nosso percurso, seja nas leituras que fizemos desde a década de 1980, seja em rodas de conversa e pesquisas de campo nos últimos dez anos. O poema em seis partes será apresentado ao longo deste prefácio, pois nos motiva e sintetiza sentimentos muito particulares de cada fase do percurso.

*uma*  
nesse enredo  
o meu veleiro vai  
e a minha alma  
almeja o seu alento.

---

2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Caixa de correio**: poesia reunida. Belo Horizonte: O Lutador, 2013.

então amanhece  
e a manhã cedo  
é o meu quinhão  
de brisa ao vento.  
ali me vou, amigo:  
voou e a passo vagaroso  
viajo, e embora tardo ando  
e sou o porto e a nave  
e ao sofrimento ofertado  
a vida de quem fui.  
e me acalento

Acompanho há, aproximadamente, quatro décadas as produções e discussões acadêmicas de Erineu Foerste. Nosso percurso comum nos possibilitou importantes experiências culturais e territoriais no Brasil e no exterior. Em nossa socialização profissional nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste brasileiras, compreendemos a pluralidade que constitui o povo deste país e, particularmente, os desafios territoriais que se renovam, especialmente no estado do Espírito Santo.

O trabalho desenvolvido em meados de 1980 na Associação Diacônica Luterana (ADL) na Comunidade de Serra Pelada, município de Afonso Cláudio (ES), instigou-nos a buscar melhor compreender o papel das instituições na escolarização de crianças e jovens capixabas. Essa instituição, em particular, abriga, na forma de internato, crianças e jovens do campo, com a mediação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), suprindo lacunas deixadas pela histórica ausência do Estado. Percebemos que a falta de investimentos na oferta de escolas do campo e no campo e, especialmente, o fechamento destas obrigam o filho do trabalhador da agricultura familiar a abandonar a escola ou a buscar alternativas no sentido de viabilizar sua formação. Um exemplo disso é, na minha opinião, a própria história de vida do autor deste livro. Assim como as crianças e jovens acolhidos pela ADL, Erineu também saiu de casa para estudar.

Mediado pela igreja, especialmente pelo Pastor Rosalvo Dalla Barba e pela dona Wanda, foi estudar o Curso Normal na antiga Escola Normal Evangélica<sup>3</sup> em Ivoti, Rio Grande do Sul (RS), em 1977, visto que as oportunidades de escolarização em Vila Pavão, sua cidade natal (na época, um distrito do município de Nova Venécia, Bacia do Rio Cricaré, região noroeste do ES), para além da primeira fase do então ensino de primeiro grau, eram restritas.

Uma breve passagem por Sapiranga (RS) colocou-nos tarefas para trabalhar com operários de fábrica de sapato que haviam migrado do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. Naquele momento Erineu trabalhou no noturno na Escola Estadual Coronel Genuíno Sampaio. Os estudantes eram filhos de agricultores familiares emigrados do campo, vítimas do êxodo rural produzido pelo descaso dos governos militares com os trabalhadores do campo e da cidade, naturalizado no país com a ditadura de 1964, assecas e, sobretudo, as classes sociais abastadas. Eram jovens trabalhadores das fábricas de sapato da região, que reuniam forças para à noite ir à escola. Aprofundaram-se debates sobre a história do movimento social Os Mukers como coletivo de resistências culturais e políticas diante das elites agrárias e oligárquicas. Objetivou-se problematizar, sobretudo, a invisibilização de um dos capítulos mais sangrentos da história de agricultores familiares germânicos no RS, liderados por Jacobina Lenz Maurer num território denominado de Morro Ferrabraz. Simultaneamente, naquele momento, Erineu realizou o curso de especialização *lato*

---

3. Estudou entre 1977 e 1980 em uma instituição educacional luterana alemã centenária, chamada Escola Normal Evangélica, dirigida na época pelo professor Hans Günther Naumann. Esse estabelecimento de formação de professores foi fundado em 1902 em São Leopoldo, com o objetivo de preparar docentes para atuar nas comunidades alemãs do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, posteriormente, também para o Brasil, principalmente Paraná, Espírito Santo e Rondônia, entre outros estados. Em 1977 teve início o curso de licenciatura em Língua Alemã, ofertado pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

*sensu* em Educação Popular. As experiências com alunos do noturno, agricultores familiares emigrados e trabalhadores da indústria calçadista foram investigadas e resultaram na publicação da pesquisa *Para uma educação popular-libertadora: reflexões de um aprendiz*<sup>4</sup>.

Logo em seguida, nossa inserção no ensino superior em uma faculdade isolada no estado do Tocantins representou a oportunidade de conhecer outras e diferentes realidades e, ao mesmo tempo, com destacadas oportunidades de qualificação profissional. Nosso trabalho docente no Curso Normal do Colégio Estadual de Gurupi e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego) fortaleceu articulações em favor de lutas coletivas por educação pública de qualidade como direito social coletivo, num cenário em que o latifúndio e o agronegócio assolavam os povos autóctones das Bacias do Tocantins e do Araguaia, numa nova investida do capital internacional sob a égide de Margareth Thatcher e Ronald Reagan. A criação do estado do Tocantins com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 lançou aos trabalhadores da educação a tarefa de instituir o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Tocantins (Sintet), movimento do qual participamos ativamente.

Articulando trabalho na escola e na faculdade, com militância política no movimento sindical dos trabalhadores em educação, engajamo-nos também em grupos de estudos. Assim iniciamos as pesquisas a partir de cursos de especialização e mestrado ofertados pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 1992 ingressamos, com realização de concurso público, como professores na UFG. Essa trajetória contribuiu para intensificarmos as lutas pela escola pública enquanto direito do povo e dos filhos dos trabalhadores do campo. A universidade deve ser aberta ao povo, em especial, aos sujeitos do campo.

---

4. FOERSTE, Erineu. **Para uma educação popular-libertadora: reflexões de um aprendiz**. São Leopoldo: Unisinos, 1985.

Em 1995 tomamos a decisão de retornar ao Espírito Santo, com transferência da Universidade Federal em Goiás (UFG) para a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O trabalho acadêmico na área da educação na Ufes teve continuidade com pesquisa, ensino e extensão. Compreendemos que a universidade tem papel mediador fundamental na formação dos capixabas como política pública para promoção da igualdade etnorracial.

*duas*  
ali, quando eu havia  
velava o esquecimento.  
foi um fluir, um só e um voo  
da viagem da volta da memória  
e o seu momento é sempre  
como o que vai do rio ao remo.  
agora rego as flores na janela  
e todo me envolvo de sereno.  
vestido de mim mesmo me soletro  
e ao acaso calo e assim  
a fala de onde eu vim esqueço  
e já não sei se sou.  
ou se o vento.

Impossível fazer calar as vozes que reverberam em nós. São processos sociais vividos que deixam marcas e nos produzem como sujeitos históricos de uma forma diferente. O conceito marxiano de mediação nos ajuda a compreender como o contexto engendra práticas concretas no cotidiano que precisam ser compreendidas como práxis. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como se constitui e como se organiza a sociedade. Na concepção gramsciana, a sociedade civil organizada pressupõe o fortalecimento das instituições, especialmente, dos partidos políticos e sindicatos, com participação ativa dos intelectuais da cultura.



Na educação a mediação se concretiza enquanto movimento duplo: de um lado, forma os intelectuais tradicionais<sup>5</sup>, que constituem a mão de obra que mantém a reprodução da sociedade; de outro, também promove a avaliação crítica do sistema na medida em que socializa o conhecimento e problematiza as relações de poder na sociedade<sup>6</sup>.

Assim como a escola, outras instituições são igualmente responsáveis por reproduzir ou transformar a sociedade pelas mediações fundamentais que promovem. Compreendemos que a mediação da igreja, na perspectiva da teologia libertadora, junto da formação acadêmica, foi fundamental para participarmos de forma ativa tanto na abertura política quanto no processo de construção de políticas voltadas à educação popular. Sobretudo os processos investigativos sobre a educação, notadamente sobre a formação docente, ampliaram nossas compreensões acerca do papel das instituições, em especial das universidades na sociedade. Ao finalizarmos o doutorado em 2002, nosso trabalho voltou-se majoritariamente à problematização do papel social da Ufes em territórios capixabas. Partimos do pressuposto de que a universidade é do povo capixaba. Mas quem é o povo capixaba? O ingresso na condição de docentes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2004, intensificou investigações, em colaboração com estudantes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e com a comunidade em geral, para melhor dimensionar o papel mediador da universidade na formação de professores como intelectuais revolucionários da cultura, para a e na diversidade.

Como exemplo, citamos as pesquisas desenvolvidas sob a orientação de Erineu Foerste. Ao longo de quinze anos acompanhou com pesquisas os diferentes momentos da educação capixaba, especialmente interessado na interiorização das ações da universidade e na formação

---

5. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

6. CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

de professores<sup>7</sup>. Assim como as primeiras pesquisas orientadas por ele, também as atuais se voltam à investigação de processos de formação de professores ao atendimento da diversidade sociocultural capixaba. Como exemplo, cito as dissertações de Elieser Toretta Zen e Josimara Pezzin, respectivamente intituladas *Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra* e *Professores sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra* e defendidas em 2006 e 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, que contribuem de forma singular para a compreensão do curso Pedagogia da Terra, oferecido de forma inaugural por essa universidade, particularmente na consolidação das conquistas por uma educação do campo. Conforme levantamentos e análises de Souza, Cunha e Müller<sup>8</sup> sobre as produções acadêmicas acumuladas pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, os resultados dessas pesquisas apontam para o fortalecimento das políticas públicas por uma educação do campo, ao mesmo tempo que os movimentos sociais contribuem para a organização da sociedade civil. Assim se reivindicam escolas de qualidade e práticas pedagógicas comprometidas com as lutas dos povos da terra como política pública. Os estudos de Gerke<sup>9</sup>, Schubert<sup>10</sup>,

---

7. FOERSTE, Erineu *et al.* Culturas, parcerias e educação do campo. Curitiba: Appris, 2020. Esse livro analisa o movimento de produção acadêmica a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão.

8. SOUZA, Adriano R. de; CUNHA, Eduardo C.; MÜLLER, Eucinéia R. O Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo: lutas e resistências coletivas. In: FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 71-88.

9. GERKE, Janinha. **Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

10. SCHUBERT, Arlete M. P. **Lutas territoriais indígenas: memórias, culturas e educação do povo tupiniquim**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. SCHUBERT, Arlete M. P. **Ruínas de saberes e lugares conhecidos:**

educação e narrativas de (re)existência tupiniquim nas lutas por territorialidade (2004-2005). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

11. HARTWIG, Adriana V. G. **Professores(as) pomeranos(as):** um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

12. JESUS, José P. de. **A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural:** um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão – ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

13. CALIARI, Rogério O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola:** o caso de Olivânia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

14. MARCILINO, Ozirlei T. **Educação escolar Tupinikin e Guarani:** experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

15. MORETO, Charles. **Formação de educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade educação aberta e a distância:** um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da Universidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

16. SOUZA, Adriano R. de. **Formação de professores da educação do campo na Bacia do Rio Doce:** um estudo sobre o Programa Escola da Terra. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

17. DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana:** um estudo sobre interculturalidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. DETTMANN, Jandira Marquardt. **Docência pomerana:** movimentos entre culturas e identidades em contexto bilíngue português-pomerano.

Koeler<sup>18</sup>, entre outros, são fundamentais nesse debate, pois contribuem para a compreensão dos diferentes fenômenos e contextos nos quais a educação se realiza no estado do Espírito Santo. Entre os temas investigados, destacam-se: educação e cultura na reforma agrária; educação e cultura indígena; educação e cultura quilombola; educação e cultura pomerana; educação e cultura na Bacia do Rio Doce; pedagogia da alternância etc. Especialmente, possibilitam dimensionar: movimentos de educação do campo e culturas dos povos e comunidades tradicionais que levem em consideração os sujeitos do campo; economia familiar sustentável e solidária; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo, engajado e sustentável; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação.

*três*

há uma água de espera:  
aqui é o vento!  
aqui é onde em me ancore  
e o livramento do que busco  
no vão do lado escuro  
da vida-andante atento  
recorda de quem fui e quando,  
em cada trecho de mim

---

Exame de qualificação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

18. KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. KOELER, Edineia. **Povo tradicional pomerano**: culturas, memórias e educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

e seu momento:  
maré de outono e orvalho  
e a flor dizendo como ao tempo,  
a poeira da casa da palavra  
e o segredo do sol em língua alheia  
e o cerco de mil armado à volta  
do sentido do ser do sentimento.

Sim, o andante atento investiga a realidade. Dessa forma produzem-se as três pesquisas realizadas por Erineu Foerste e publicadas neste livro. Elas estão situadas na década de 2000 e constituem-se em marco temporal instituidor de políticas transformadoras nas bases da educação camponesa no estado do Espírito Santo. Podem ser tomadas como marco histórico nas lutas coletivas por políticas públicas de educação do campo.

O texto que abre o volume, que aqui denomino de “primeiro ato”, refere-se à pesquisa desenvolvida em colaboração com a Ação Educativa, acerca do curso Pedagogia da Terra, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Essa investigação articulou colaboradores e culminou num relatório apresentado em seminário nacional do Pronera. O curso de Pedagogia da Terra, com duas ofertas, formou professores de acampamentos e assentamentos da reforma agrária (Pronera e a Educação na Reforma Agrária). O curso teve início em 1998, depois de muitas negociações entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Ufes, e a pesquisa aqui apresentada foi finalizada em 2004. As discussões levantadas ainda hoje são atuais e necessitam ser retomadas, sobretudo em tempos de tantas perdas de direitos e de vida<sup>19</sup>.

---

19. Este prefácio foi escrito em maio de 2021, assim, refiro-me às políticas do governo Bolsonaro e aos tempos da crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19. O momento foi marcado por significativas perdas de direitos sociais, impactos danosos ao meio ambiente e adoecimento das pessoas.

Em 2004 foi realizado em Vitória (ES) o I Encontro do Pronera na Região Sudeste por meio da parceria entre a Ufes, o MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Os debates focaram a problemática do projeto político-pedagógico da educação do campo. Como produto das produções acumuladas nesse encontro, foi organizado o volume n. 6 da coleção Por uma Educação do Campo<sup>20</sup>. As avaliações registraram que os movimentos sociais camponeses, articulados com a classe trabalhadora urbana, mantêm a vigilância para conquistar direitos sociais, entre eles a educação do campo e da cidade como política pública.

Os movimentos sociais, entre eles o MST, organizaram lutas de reivindicação que concretizaram a oferta do curso Pedagogia da Terra. Destaca-se o I Encontro Nacional dos(as) Educadores(as) da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997 em Luziânia (GO), passando pelas conferências nacionais e a legitimação via pareceres, resoluções e decretos, como os que seguem: Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; Parecer CNE/CEB n. 1/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas); Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera; Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional em Educação do Campo (Pronacampo) e define as suas diretrizes gerais.

O segundo texto, que chamo de “segundo ato”, refere-se à pesquisa que desenvolvemos com a Secretaria de Educação (Sedu) do

---

20. FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; DUARTE, Laura M. S. **Por uma educação do campo**: projeto político-pedagógico da educação do campo (I Encontro do Pronera Região Sudeste). Vitória: Incra/MST/Ufes, 2008.

Estado do Espírito Santo em 2008, com o recorte específico voltado à educação do campo. A investigação contou com professores-referência do campo, cuja colaboração permitiu a construção de referenciais básicos para os currículos das escolas campesinas capixabas.

O terceiro texto, carinhosamente denominado de “terceiro ato”, coloca no centro da “cena” a educação popular, a cultura campesina e sua diversidade de territórios e culturas com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Educacional (IPE). São discutidos pontos essenciais das lutas dos movimentos sociais com as comunidades tradicionais na pesquisa com o Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Idea). Nesse estudo, o autor amplia a interlocução com sujeitos protagonistas da educação popular na América Latina, Caribe e África, para apresentar relatos e lutas da educação escolar indígena através do trabalho realizado em colaboração com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, na segunda metade da década de 1990.

As três pesquisas dimensionam, em grande parte, os movimentos que, em diferentes tempos e espaços, somaram forças e contribuíram para a caminhada coletiva pela educação do campo no estado do Espírito Santo.

Favoreceram-se diálogos interinstitucionais e internacionais em colaboração com os professores doutores Antônio Faundez e Edivanda Mugrabi. Foram marcados pelos debates sobre interculturalidade, interdisciplinaridade e educação<sup>21</sup>, bem como por processos de interlocução acerca dos gêneros textuais e suas contribuições para a educação<sup>22</sup>. As questões norteadoras pautavam as culturas e línguas autóctones na África e América Latina e seus desafios para a educação.

---

21. FAUNDEZ, Antonio. Interdisciplinaridad y cultura/civilización-interculturalidad. In: FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 153-168.

22. MUGRABI, Edvanda. Acerca de la pedagogia del texto. In: BRANDÃO, Carlos R.; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. **Educação do campo: diálogos interculturais**. Curitiba: Appris, 2019. p. 291-352.

*quatro*  
do outono quando agosto  
plantei e me alimento.  
outrora havia a chuva  
o fruto e o vento.  
hoje, a manga amanhada  
entre os meus dentes  
e a saliva que eu cuspo  
com a semente  
são a minha obra: eu crio.  
e são o barco e a quilha  
e a vela que nele sopra e sente  
como à noite no rosto eu sinto  
no movimento de meu corpo  
esse amoroso do mar do amor,  
e mais o gosto que ficou  
do que, não feito ainda,  
é amargo e amarga a mente.

Das três pesquisas realizadas e aqui apresentadas derivam frutos e também desafios diante do que ainda está por ser feito. Certamente, o contexto histórico de abertura política e fortalecimento das instituições contribuiu para a implementação de práticas e políticas de educação popular e campesina e para a realização de pesquisas com produção de conhecimento que situa a educação para além da escola e dos controles oficiais sobre o currículo. A despeito dos governos neoliberais, como os de Fernando Collor (1991 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), algumas metas sociais progressistas foram implementadas. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) foi possível, gradativamente, conhecer melhor a realidade e denunciar problemas estruturais da sociedade. Entre tantas mazelas deixadas pela ausência de políticas públicas voltadas ao povo, e especialmente ao povo campesino,



figurava a denúncia de que, em final dos anos Noventa, no estado do Espírito Santo, atuavam 12 mil professores leigos na educação básica. Decorre daí a ênfase na formação de professores que, também por imposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estipulou metas de qualificação docente. Através das pesquisas, conforme mostram Foerste e colaboradores<sup>23</sup>, foi possível compreender que o estado do Espírito Santo produz grande diversidade de experiências de educação do campo, abarcando a complexidade que vai desde as escolas unido-centes ou com classes multisseriadas até as escolas agrotécnicas federais de Alegre, Colatina e Santa Teresa, as Escolas Família Agrícola (EFAs), os Centros Estaduais Integrados de Educação Agroecológica (Ceiers) de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão, as escolas de assentamento de reforma agrária, as escolas comunitárias e as escolas agroecológicas de Águia Branca e Vila Pavão.

Em resposta, iniciamos em 2005 o curso de extensão intitulado Educação do Campo, que posteriormente se transformou em projeto e programa de extensão universitária, com registro no Sistema de Informações da Extensão (Siex) da Pró-Reitoria de Extensão da Ufes. Com ênfase em memórias, agroecologia e sustentabilidade na agricultura familiar, o trabalho foi se constituindo em uma rede colaborativa diversa. Aos poucos os projetos de educação do campo foram se consolidando, ainda que à parte do Ministério da Educação (MEC), pois o Pronera encontrava-se na rubrica do Incra. Fomentamos o diálogo entre comunidade e povos (guarani e quilombolas, pomeranos, ribeirinhos), tensionando a realidade ao mesmo tempo que fomos transformados por ela. Percebemos, nessa dinâmica, dialética e dialógica, movimentos

---

23. FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.

de mudanças provocadas a partir da relação entre os movimentos sociais e a universidade. Para Lefebvre<sup>24</sup>,

se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição.

Particularmente os trabalhos que realizamos nos últimos anos a partir de projetos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, da Secretaria de Educação (Sedu) do ES e da Ufes, como o programa de formação continuada de professores de classes multisseriadas oficialmente denominado de Programa Escola da Terra, possibilitaram-nos inserção em distintas regiões capixabas, fomentando práxis pedagógica contextualizada. Acompanhamos, assim, a oferta de cursos em caráter especial, como foi o caso do curso de Pedagogia da Terra e a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Merecem destaque quatro importantes conquistas institucionais desse período, voltadas à educação popular, indígena e camponesa, na Ufes e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Primeiramente, mencionamos os cursos de graduação – licenciatura em Educação do Campo – oferecidos pela Ufes, junto do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em cumprimento à Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, e ao Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, e em consonância com o Pronacampo. Foi instituído pela Portaria CE/Ufes n. 14, de 2 de agosto de 2010, pela professora doutora Maria Aparecida Santo Correa Barreto, então diretora do Centro de Educação da Ufes, o Grupo de Trabalho de

---

24. LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 174.

Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), integrado pelos professores doutores Edna Castro de Oliveira, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz-Foerste e Paulo Scarim. O curso de licenciatura em Educação do Campo foi ofertado pela primeira vez na Ufes em 2014.

Esse movimento estendeu-se para além da universidade. Nesse sentido, merece destaque a criação do curso de Pedagogia do Campo no Ifes, *campus* de Itapina<sup>25</sup>, autorizado pela Resolução CS n. 55, de 15 de dezembro de 2014. O Ifes Itapina, localizado às margens do Rio Doce, exerceu e cumpre importante papel no desenvolvimento e na inovação educativa na região. Ressaltamos o protagonismo do professor Rogério Omara Caliarí na elaboração, implementação e acompanhamento do curso. Os benefícios estendem-se muito para além da Bacia do Rio Doce. Foram firmadas parcerias com os órgãos da administração pública, em especial as secretarias municipais de educação, bem como com setores da sociedade civil em suas organizações de base.

Nesse sentido, a criação do curso Pedagogia do Campo nesse instituto representa importante avanço na formação de professores do campo. Observa-se que a região não havia participado de programa da Ufes de formação de professores dos anos de 1970. Como escreveu o professor Ivantir Borgo<sup>26</sup> e, posteriormente, problematizou o professor Erineu Foerste<sup>27</sup>, a interiorização da Ufes iniciou-se

---

25. Historicamente, o Ifes tinha quatro unidades no ES: Vitória, Alegre, Santa Teresa e Colatina (Itapina). Com a expansão, durante o governo Lula, da rede de institutos federais, que passaram a funcionar também como instituições federais de ensino superior, o ES passou a contar com um total de 21 *campi*: Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória.

26. BORGIO, Ivantir Antônio. **Ufes**: 40 anos de história. Vitória: Edufes, 1995.

27. FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**: do conceito à prática. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

com a criação do *campus* avançado de Alegre em 1976<sup>28</sup>, região marcada por culturas do território do Caparaó. Ambos denominam esse investimento na formação dos profissionais da educação como “tentativas pioneiras de interiorização da Ufes”. Possivelmente a história da educação capixaba registrará esse processo como tardio. Conforme mostram Foerste<sup>29</sup> e Moreto<sup>30</sup>, a educação básica do ES foi tratada com descaso pelo poder público, visto que a entrada do século XXI apresenta nos territórios capixabas 12 mil professores atuando sem formação de nível superior. Contraditoriamente, as assim chamadas faculdades privadas de pedagogia proliferaram de norte a sul do Espírito Santo, transformando a certificação de professores em mercadoria.

Nesse mesmo ano de 1976 foi implementado um programa emergencial de formação de professores na Bacia do Rio Cricaré em Nova Venécia, sendo desativado em seguida. Movimento semelhante se deu em Linhares entre 1980 e 1982, com uma atuação igualmente pontual da Ufes no delta do Rio Doce na formação de magistério. A partir de 1991 foram oferecidos cursos de licenciatura no delta do Rio Cricaré e território do Sapê do Norte em São Mateus, com o projeto experimental de criação da Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo (Ceunes) – hoje Centro Universitário do Norte do Espírito Santo. Criou-se finalmente o

---

28. Desde 1954 o estado do Espírito Santo promove o ensino superior, com a criação da Faculdade de Música do Espírito Santo. E em 1967 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.

29. FOERSTE, 2002.

30. MORETO, Charles. **Formação de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Aberta e a Distância:** um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

*campus* da Ufes em São Mateus, em 6 de agosto de 2006, no governo do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva.

Destacamos a oferta do curso de Licenciatura em Educação Indígena (Prolind), que está embasada legalmente: a) no Parecer CNE/CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; b) na Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; c) no Parecer CNE/CP n. 10, de 11 de março de 2002, que responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário; d) no Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; e) na Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; f) no Parecer CNE/CP n. 6, de 2 de abril de 2014, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; g) na Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências; h) no Parecer CNE/CEB n. 9/2015, de 7 de outubro de 2015, que dá orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais; i) no Parecer CNE/CEB n. 14/2015, de 11 de novembro de 2015, sobre as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008; j) no Parecer CNE/CEB n. 2/2017, de 15 de março de 2017, sobre a autorização das escolas indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata.

Outra importante produção coordenada por Erineu Foerste e por mim em 2004 na Ufes refere-se ao Ciclo de Palestras: Abordagens Sócio-Históricas em Educação, organizado com os professores doutores Bernd Fichtner, da Universität-Siegen, Alemanha, e João Wanderley Geraldi, da Universidade de Campinas. Em 2012 a Editora

Universitária Edufes, da Universidade Federal do Espírito Santo, publicou a coletânea *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*<sup>31</sup>, que resultou dessa parceria internacional.

Coordenamos igualmente a organização e publicação de duas coleções de livros com resultados de pesquisas coletivas realizadas: Coleção Educação do Campo (Edufes) e Coleção Educação e Culturas (Appris). A primeira coleção foi viabilizada pela editoração da Edufes entre os anos de 2012 e 2015. A segunda coleção vem sendo publicada pela Appris desde 2018. No conjunto, as duas coleções somam quarenta títulos, alguns dos quais são: a) *Cartas de professores do campo*, organizado por Erineu Foerste, Letícia Queiroz de Carvalho, Rogério Omar Caliani e Rachel Curto Machado Moreira; b) *Educação do campo: diálogos interculturais em terra capixabas*, organizado por Erineu Foerste, Alberto Merler, Rogério Omar Caliani e Laura Maria Bassani Muri Paixão; c) *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*, de Paolo Nosella; d) *A cultura e a língua pomeranas vão à escola*, de Sintia Bausen Küster; e) *A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola*, de Patrícia Gomes Rufino Andrade; f) *A escola com classes multisseriadas: memórias na mediação fotográfica*, de Juber Helena Baldotto Delboni; g) *Educação do campo: formação continuada de professores na prática*, de Mônica Nickel; h) *Educação e língua pomerana: experiências de (re)afirmação cultural*, de Adriana Vieira Guedes Hartwig; i) *Escola, cultura e comunidade: a educação do campo em um contexto de fronteiras*, de Ângela Maria Leite Peizini; j) *Escolarização e resistências entre pomeranos camponeses*, de Gerlinde Merklein Weber; k) *Experiências geográficas e educação*, de Júlio

---

31. FICHTNER, Bernd *et al.* (org.). **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: Edufes, 2012. O Ciclo de Palestras foi realizado no horário noturno da Ufes, para favorecer a participação de estudantes trabalhadores que só podem vir à universidade nesse horário. Houve duas edições pela Edufes. Em 2020 a terceira edição revista deste livro foi publicada em coedição da Edufes com a Appris, na Coleção Educação e Culturas.

de Souza Santos; l) *Formação e profissão docente do campo*, de Janinha Gerke; m) *Gerações de professoras do campo*, de Charles Moreto; n) *Lutas territoriais tupiniquim: saberes e lugares conhecidos*, de Arlete Maria Pinheiro Schubert; o) *Produção escrita na educação do campo*, de Roseli Gonoring Hehr; p) *Uma professora pomerana e sua comunidade: lutas coletivas pelo direito à educação*, de Edineia Koeler; q) *Uma professora pomerana na escola: culturas, língua e educação*, de Janidira Marquardt Dettmann; r) *Educação do campo – 35 anos dos Ceiers: culturas, saberes e pesquisas*, organizado por Erineu Foerste e José Pacheco de Jesus; s) *Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios*, organizado por Erineu Foerste, Janinha Gerke, Rogério Omar Caliari e Pedro Puig-Calvó. Nesse percurso, reforçamos nossa compreensão de que a educação é um importante espaço de lutas sociais por justiça e democracia.

<i>cinco</i>	<i>seis</i>
matéria de devoto	não há por que negar
se há anjos saibam:	essa alma antiga.
aqui é onde entrelaço	de nada eu tinha medo
este lamento	nada ainda.
e ao sagrado digo	e nem tinha esse olhar,
a sua ciência:	esse olhar atento.
a alma tem um corpo	eu não tinha essa pressa
e nele vive e é bom,	e, de repente,
e de panos o veste	essa vela a queimar
e mais de passos pensos.	acesa ao tempo.
vestido assim de linho e seda	esse saber eu não tinha:
e uma vela azul a meio vento	sentinela minha, saibam,
ele é o meu mal e o meu desejo.	de quem espreita
solto no sul dos tempos	a solidão que chega
viaja este meu rosto,	e um sofrer que cedo
esse alvoroço que dela	vem com o vento.
é o mar e o sentimento	

Viajar com a força dos ventos, em tempos de tantos encontros e, por vezes, distanciamentos, coloca-nos na condição de aprendizes permanentes. Ao mesmo tempo, possibilita-nos perceber a criação como ato coletivo, do qual fazemos parte com protagonismo, escolhas e engajamento político em favor da educação popular. Embalados pelo professor doutor Carlos Rodrigues Brandão, vemo-nos como velas levadas por ventos de esperança.

*Gerda Margit Schütz-Foerste*  
*Professora Doutora da Universidade Federal do Espírito Santo*  
*Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa*  
*Educação e Linguagens*  
*Líder do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias*  
*E-mail: gerda.foerste@ufes.br*  
*Inverno de 2021*



# Apresentação

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas “saber que vivia”, mas “saber que sabia” e, assim, “**saber que podia saber mais**”. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Paulo Freire (1993, p. 20, grifo nosso)

Este livro pode passar a impressão de um balanço de produção acadêmica que remete, em alguma medida, ao processo de socialização profissional do seu autor. Nesse sentido, foi gestado “a várias mãos”<sup>32</sup>. Mas o leitor perceberá que o foco central dos três capítulos se refere a pesquisas realizadas num período mais curto, situadas na década de 2000. As partes dialogam entre si, com problematizações e análises de questões referentes ao trabalho em parceria na universidade, em especial no campo da educação, fecundado por diálogos interculturais.

---

32. A metáfora “a várias mãos” é tomada de empréstimo da obra de Carlos Rodrigues Brandão (2005), mencionada por ele de forma recorrente em suas produções.

Qual universidade? Que parcerias são possíveis? Como as culturas tensionam processos colaborativos? A educação está com a palavra.

Avaliam-se experiências interinstitucionais concretas que favorecem o reforço de críticas antigas e também a introdução de novas (ou renovadas e ressignificadas) dimensões analíticas em relação à antinomia teoria-prática, quando se trata de pensar a educação (não somente a escola) e a universidade, em cujos processos a formação inicial e a formação continuada de professores (ou educadores?) são problematizadas. Colocam-se em evidência práticas curriculares, seus discursos e fronteiras a partir de outros sujeitos e suas palavras. Educação se produz com diálogos e culturas, muitas vezes mediadas por instituições com disputas de poder. Quais outros caminhos são possíveis, em que processos de colaboração podem germinar, florir e frutificar?

Assim, perguntamos: como projetos alternativos de formação humana contribuem para questionar racionalidades reproduzidas e naturalizadas pelas epistemologias que historicamente legitimam lugares de qualificação profissional do magistério e educadores em geral, com invisibilização de vozes e culturas, principalmente daqueles que vivem em contextos campestres? Como práticas de parceria na universidade lançam desafios que tensionam lugares e suas disputas, sobretudo na área de educação? Esse é o caso dos trabalhadores rurais sem-terra, povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, povo tradicional pomerano<sup>33</sup>, agricultores familiares

---

33. Em 2004 o governo federal realizou uma série de encontros em que povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, garizeiros puderam pronunciar suas palavras e mostrar suas culturas, para contribuir na construção de políticas públicas de produção material e simbólica do Brasil. O trabalho resultou na criação da Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (cf. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007). Inicialmente essa foi uma pauta da agenda do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Posteriormente a presidenta Dilma Roussef homologou o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) pelo Decreto n. 8.750, de 9 de maio de

de um modo geral, que poucas vezes conseguiram adentrar espaços instituídos de produção e socialização de conhecimentos, como é o caso da universidade.

O primeiro capítulo é denominado de “Parceria na universidade com o MST: pedagogia da terra, uma avaliação da experiência no Espírito Santo”. Discutem-se dimensões da educação na reforma agrária, fundada e conduzida pelo MST, denominada também de educação do campo. O Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo define educação do campo como práxis de *poiesis* (FOERSTE *et al.*, 2018) que se coloca em diálogo com organizações de base coletiva para garantia de direitos sociais, ao mesmo tempo que fortalece lutas e resistências culturais dos oprimidos ao capital (BRANDÃO; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2019; FOERSTE *et al.*, 2020). Educação do campo é a pedagogia do movimento (ARROYO; FERNANDES, 1999; BELTRAME, 2002; BENJAMIN; CALDART, 2000; CALDART, 2002) para promover equidade social com distribuição de terra e promoção da educação intercultural como direito social coletivo para todos.

Conforme depoimentos da professora Julieta Ida Dallapione (2002), durante a II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Alegre (RS) no mês de abril de 2002, em 1997 a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) iniciou, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, a primeira turma de formação de professores de assentamentos do MST em nível superior, com o curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, que logo passou a ser chamado de Pedagogia da Terra.

---

2016. No estado do Espírito Santo, o governador Renato Casagrande instituiu a Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais pelo Decreto Estadual n. 3.248-R, de 11 de março de 2013. Consultar Foerste (2019).

O Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) fez oferta de duas turmas, uma em 1999 e a outra em 2003, tornando-se assim a primeira universidade federal brasileira a graduar na licenciatura em Pedagogia educadores de acampamentos e assentamentos de reforma agrária no cenário nacional. O projeto foi construído e realizado num processo de colaboração interinstitucional. Pesquisas de Foerste (2002, 2005) e Foerste e colaboradores (2020) discutem a parceria no trabalho acadêmico no processo de formação de professores, que podem impulsionar a profissionalização do magistério. Que implicações tem experiência deste porte para se avaliar a natureza das políticas de formação dos profissionais do ensino na universidade e a valorização do trabalho com a educação? Como práticas diferenciadas de qualificação docente podem beneficiar o campo da educação, para fomento de diálogos interculturais colaborativos (BRANDÃO; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2020), com a introdução de novos sujeitos, suas vozes e culturas no meio acadêmico?

O olhar retrospectivo neste momento sobre a parceria com o MST na formação de educadores sem-terra no curso de Pedagogia da Terra da Ufes deixa o desafio de se dialogar brevemente com a produção acadêmica acumulada com defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes) sobre educação na reforma agrária no Espírito Santo (ES).

Antes de apresentá-la, registra-se que em 2020 foi publicado o livro *Culturas, parcerias e educação do campo* (FOERSTE *et al.*, 2020), quando se empreenderam esforços no sentido de se fazer um balanço da produção acumulada sobre educação do campo no PPGE/Ufes. A Editora Universitária Edufes publicou em 2013 a Coleção Educação do Campo, e a editora Appris, a partir de 2018, publicou a Coleção Educação e Culturas, conforme quadros abaixo:

## Quadro 1 – Livros da Coleção Educação do Campo (Edufes)

COLEÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO		
<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Alberto Merler, Erineu Foerste, Rogério Omar Caliari e Laura Maria Bassani Muri Paixão (organizadores)	<i>Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas</i>	2013
Erineu Foerste, Letícia de Carvalho Queiroz, Rachel Curto Machado Moreira e Rogério Omar Caliari (organizadores)	<i>Cartas de professores do campo</i>	2013
Paolo Nosella	<i>Origens da pedagogia da alternância no Brasil</i>	2013
Erineu Foerste, Charles Moretto, Maria Aparecida Trarbach e Adenilde Stein Silva	<i>Educação do campo: saberes e práticas</i>	2013

Fonte: Elaboração própria.

## Quadro 2 – Livros da Coleção Educação e Culturas (Appris)

COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS		
<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Sintia Bausen Küster	<i>A cultura e a língua pomeranas vão à escola</i>	2018
Patrícia Gomes Rufino Andrade	<i>A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola</i>	2018
Juber Helena Baldotto Delboni	<i>A escola com classes multisseriadas: memórias na mediação fotográfica</i>	2018
Mônica Nickel	<i>Educação do campo: formação continuada de professores na prática</i>	2018

Continua

**COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS**

Adriana Vieira Guedes Hartwig	<i>Educação e língua pomerana: experiências de (re)afirmação</i>	2018
Ângela Maria Leite Peizini	<i>Escolas, cultura e comunidade: a educação do campo em um contexto de fronteiras</i>	2018
Gerlinde Merklein Weber	<i>Escolarização e resistências entre pomeranos camponeses</i>	2018
Júlio de Souza Santos	<i>Experiências geográficas e educação</i>	2018
Janinha Gerke	<i>Formação e profissão docente do campo</i>	2018
Charles Moreto	<i>Gerações de professoras do campo</i>	2018
Roseli Gonoring Hehr	<i>Produção escrita na educação do campo</i>	2018
Edineia Koeler	<i>Uma professora pomerana e sua comunidade: lutas coletivas pelo direito à educação</i>	2018
Jandira Marquardt Dettmann	<i>Uma professora pomerana na escola: culturas, língua e educação</i>	2018
Erineu Foerste, Janinha Gerke, Rogério Omar Caliari e Pedro Puig-Calvó (organizadores)	<i>Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios</i>	2019
Circe Mary Silva da Silva e Lígia Arantes Sad	<i>Matemática e prática cultural indígena</i>	2019
Erineu Foerste, Carlos Rodrigues Brandão e Gerda Margit Schütz-Foerste (organizadores)	<i>Educação do campo: diálogos interculturais</i>	2020

Continua

**COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS**

Olindina Cirilo Nascimento Serafim	<i>O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar Quilombola: território do Sapê do Norte – ES</i>	2020
Laura Maria Bassani Muri Paixão	<i>Alfabetizar na escola: até quando?</i>	2020
Erineu Foerste, José Pacheco de Jesus (organizadores)	<i>Educação do campo: 35 anos do Ceiers – culturas, saberes e pesquisas</i>	2020
Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Marcelo Lima, Gerda Margit Schütz-Foerste (organizadores)	<i>Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação</i>	2020
Lavinia Coutinho Cardoso	<i>Revolta do Queimado: negritude, política e liberdade no Espírito Santo</i>	2020
Rogério Omar Caliari	<i>Família camponesa e pedagogia da alternância: consolidando diálogos</i>	2020
Erineu Foerste (organizador)	<i>Culturas, parcerias e educação do campo</i>	2020

Fonte: Elaboração própria.

As pesquisas de doutoramento de Rogério Omar Caliari (2013), Janinha Gerke (2014) e Charles Moreto (2015) no PPGE/Ufes explicitaram que as discussões sobre educação do campo na Ufes incluíam temas como pedagogia da alternância, pedagogia da terra, Centros Estaduais de Educação Agroecológica do Estado do Espírito Santo (Ceiers), escolas com classes multisseriadas e formação inicial e continuada de professores da educação do campo. O Quadro 3 registra dissertações e teses defendidas no PPGE/Ufes sobre o tema da educação na reforma agrária.

Quadro 3 – Dissertações e teses do PPGE/Ufes:  
educação da reforma agrária<sup>34</sup>

EDUCAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA			
Autoria	Título	Orientação	Ano
Adelar João Pizzeta	<i>Formação e práxis dos professores das escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo</i> (dissertação)	Professora doutora Janete Magalhães Carvalho	1999
Elieser Toretta Zen	<i>Pedagogia da terra: a formação do professor sem-terra</i> (dissertação)	Professor doutor Erineu Foerste	2006
Josimara Pezzin	<i>Professores(as) sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do MST</i> (dissertação)	Professor doutor Erineu Foerste	2007
Damián Sánchez Sánchez	<i>Resistência e formação na produção do comum: o curso de Pedagogia da Terra da Ufes</i> (tese)	Professora doutora Janete Magalhães Carvalho	2011
Dalva Mendes de França	<i>Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES</i> (dissertação)	Professora doutora Edna Castro de Oliveira	2013
Adelar João Pizzeta	<i>A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras</i> (tese)	Professora doutora Janete Magalhães Carvalho	2014
Júlio de Souza Santos	<i>Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem-terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES</i> (tese)	Professor doutor Erineu Foerste	2015

Fonte: Elaboração própria.

34. Os trabalhos estão disponíveis na página do PPGE/Ufes: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas> e <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>.



Especificamente sobre o curso de Pedagogia da Terra, conta-se com uma pesquisa de mestrado realizada e defendida por Eliéser Toretta Zen em 2006. Os demais estudos focaram questões sobre educação na reforma agrária (educação de jovens e adultos, formação de educadores, práxis docente, prática pedagógica etc.).

No segundo capítulo, “Parceria na universidade com a Sedu: Currículo Básico Comum”, são apresentados aspectos dos trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo em 2008 no movimento interinstitucional realizado pela Sedu para promover a construção do Currículo Básico Comum (CBC). O eixo Educação do Campo foi incluído pela primeira vez na agenda da gestão educacional oficial do governo do Estado do Espírito Santo, para se pensar coletivamente políticas de educação que ajudassem a incrementar em terras capixabas o que dispõem o artigo 208 da Constituição brasileira de 1988 e os artigos 3º, 23, 27, 28 e 61 da LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme Resolução CEB/CNE n. 1, de 3 de abril de 2002. Um dos aspectos mais relevantes é a prerrogativa dos povos do campo à universalização do ensino básico e formação profissional. Respeitando o direito subjetivo dos trabalhadores do campo em relação a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico profissional, o artigo 6º atribui responsabilidades ao poder público na oferta de educação pública de qualidade através do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Cabe aos sistemas de ensino regulamentar a gestão do currículo, observando especificidades no que tange aos conteúdos, à organização do processo pedagógico, sobretudo no que se refere ao calendário escolar e aos tempos de aprendizagem, considerando o princípio da igualdade na diversidade.

O documento final (FOERSTE *et al.*, 2008) resultou de trabalhos coletivos com articulação interinstitucional de pesquisadores do Centro de Educação da Ufes e do Ifes, em colaboração com os

professores-referência e movimentos sociais, entre os quais o MST, o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), os povos e comunidades tradicionais indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pomeranos (conforme o Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007), e agricultores familiares de modo geral.

O terceiro capítulo, “Parceria na universidade com o Idea: Programa de Formação de Formadores de Educação de Base” teve como objeto de análise o referido programa, realizado a partir de 2003 no Brasil nas cidades de Vitória e São Paulo. Proposto pelo Idea, o programa envolve parcerias com a Ufes, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ONGs, órgãos da administração governamental e movimentos sociais na América Latina e na África.

O período considerado para avaliação abarca a formação em níveis de especialização e mestrado. O primeiro foi objeto de convênio com a Ufes, sendo finalizado em janeiro de 2005. O segundo teve seu início em 2005 na PUC-SP e foi finalizado em dezembro de 2007 com as defesas das dissertações de mestrado.

O objetivo central do estudo apresentado nesse capítulo foi desenvolver uma avaliação qualitativa de impactos e dificuldades do programa no chamado Polo América Latina, especificamente no que se refere à abordagem da pedagogia do texto (MUGRABI, 1997, 2002). Assim, a problemática em torno da qual o estudo se desenvolveu é a seguinte: o Programa de Formação de Formadores de Educação de Base vem contribuindo para uma educação de qualidade?

Os debates sobre a temática da parceria na formação de professores são atuais e podem contribuir para o processo de profissionalização do magistério (FOERSTE, 2002, 2005; LÜDKE; FOERSTE, 2003). As experiências de parceria da universidade com órgãos da administração pública e setores organizados da sociedade civil na área de educação, reunidas e analisadas em conjunto na presente publicação, apontam para a relevância do trabalho interinstitucional para promover

e incrementar a educação de qualidade para todos. Com isso, fortalecem-se movimentos de colaboração que ajudam a universidade a trabalhar a educação enquanto um campo de estudos que se consolidou como área de conhecimento, com produção de pesquisas, conforme Foerste e Kontopodis (2012). O foco recai sobre a necessária problematização do descaso do Estado com a educação em tempos de retiradas de direitos sociais do povo (FOERSTE, 2020) e, ao mesmo tempo, sobre a importância do diálogo com setores da sociedade para impulsionar articulações interculturais de base e organização de lutas coletivas para manutenção e conquista de direitos sociais, entre eles a educação.

O acúmulo de debates sobre parceria e trabalho interinstitucional lança desafios para o campo da educação e a universidade. Paulo Freire (1968) legou-nos uma pedagogia que promove a liberdade a partir da problematização das culturas dos oprimidos, concretizada na escola e para além dela, numa abordagem fundamentada em processos de revolução social e política. A pedagogia do oprimido constitui-se, assim, como pilar para uma crítica cultural do nosso tempo, sinalizando caminhos para as mudanças históricas em favor da liberdade e da igualdade. E a filosofia, a sociologia e a antropologia (BOSI, 1992; FICHTNER *et al.*, 2020; GRAMSCI, 1988; LUKÁCS, 1978; MÉSZÁROS, 2005; THOMPSON, 1995) apontam as contradições da sociedade de classe, que legitimam desigualdades sociais, com distribuição injusta de bens materiais e simbólicos.

As pesquisas sobre cultura e interculturalidade na América Latina (BRANDÃO; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2019; FOERSTE *et al.*, 2018, 2020; FORNET-BETANCOURT, 2001) mobilizam esforços pela construção coletiva de uma organização de base em que diferentes culturas dialogam entre si, para produção e fortalecimento de lutas históricas de resistência e libertação dos oprimidos (FICHTNER *et al.*, 2020; FREIRE, 1968; GIROUX, 1986) da dominação do capitalismo. Semeraro (2009) trabalha cultura como práxis da indissociabilidade entre hegemonia e libertação, fundamentando suas análises em Antonio Gramsci e Paulo Freire e diálogos com movimentos sociais.

A construção de diálogo é entendida aqui como processo libertador dos oprimidos. É um enfrentamento à *cultura do silêncio* ou *silenciamento* na América Latina e no mundo, segundo Paulo Freire (1968), que encontra suas raízes na colonização e conquistas europeias dos povos de territórios como a África e as Américas. Essa cultura cresceu e frutificou, pois tem como alicerce “a senhoria da terra, [...] o poder do senhor, que se estendia da terra às pessoas” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 23). Numa sociedade com história fortemente marcada pela escravidão, como a brasileira, consagrou-se o poder do patrão e do padre, que têm o direito à palavra sobre o povo, que deve sempre silenciar e obedecer.

O projeto hegemônico de progresso e desenvolvimento do capitalismo internacional produz desigualdades sociais, injustiças humanas e destruição da vida na Terra. Exemplo disso, como herança do projeto de progresso e desenvolvimento do capital, é a morte das culturas e línguas autóctones. Citam-se nesse contexto as tragédias letais de Mariana e Brumadinho, em Minas Gerais, ocorridas respectivamente em 5 de novembro de 2015 e em 25 de janeiro de 2019. Legaram irreparáveis sofrimentos e aniquilamentos. Seus impactos ao meio ambiente se farão sentir por gerações às populações ribeirinhas da Bacia do Rio Doce, de todo o litoral norte do estado do Espírito Santo e das bacias dos rios Paraopeba e São Francisco. Até quando vamos silenciar diante de tais truculências do capital internacional, anunciadas historicamente, não somente pela classe trabalhadora? Povos e comunidades tradicionais denunciaram reiteradamente o “progresso de morte” da Vale S.A., especialmente as populações ribeirinhas e todos os que são atingidos pelos resíduos da exploração do minério de ferro, com produção de *commodities*, que consolidam e fortalecem as correlações mercadológicas desiguais entre o norte e o sul, produzindo e reproduzindo exclusão social.

Projetos de ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, em parceria com o Ifes e a sociedade civil organizada nas bases, colocam desafios que

discutem educação escolar e educação social nesse contexto. Partimos do pressuposto de que a contradição capital e trabalho engendra práticas de educação alienantes e de silenciamentos, pelas quais se definem papéis e lugares na sociedade para as pessoas, com naturalização das desigualdades sociais (FICHTNER *et al.*, 2020; GRAMSCI, 1988; LUKÁCS, 1978; MÉSZÁROS, 2005). A crítica à história cultural faz emergir processos de resistência que desafiam a escola e a sociedade a produzir práticas curriculares fundamentadas no trabalho como princípio educativo, com produção material e simbólica das existências do ser humano a partir dos pressupostos da pedagogia do oprimido e da filosofia intercultural, para questionar as bases dos processos geradores das desigualdades sociais e exploração de classes. Que contribuições os debates sobre culturas lançam nesse cenário (FICHTNER *et al.*, 2020; FOERSTE *et al.*, 2020; FREIRE, 1968; GIROUX, 1986; GRAMSCI, 1988; LUKÁCS, 1978)? Qual é o papel do professor nesse movimento (GIROUX, 1997)? Como podemos pensar a formação dos profissionais do ensino como intelectuais da cultura para a problematização radical da escola burguesa e sua função reprodutora da hegemonia capitalista?

As possibilidades de construção coletiva de uma educação emancipatória mostraram-se concretas do ponto de vista da articulação da universidade com setores organizados da sociedade. As experiências de parceria na universidade com o MST, o Idea e a Sedu favorecem práticas de cooperação na realização de trabalhos acadêmicos viáveis e proveitosos do ponto de vista interinstitucional, com diálogos interculturais na produção coletiva da educação em face dos desafios para a formação humana postos pelo nosso tempo.

Vale ressaltar ainda que a formação docente inicial e continuada no Brasil (licenciaturas e pós-graduação) passou a ser discutida com maior atenção do ponto de vista oficial a partir da década de 1990 e particularmente no início deste século. As universidades foram acionadas (FOERSTE, 2002; GATTI, 1996; LÜDKE, 1994) e as entidades organizadas dos profissionais do ensino mobilizaram-se, sobretudo

a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), fortemente marcadas pelas lutas coletivas da classe trabalhadora por educação pública de qualidade para todos. Foram criadas novas universidades federais e houve incremento dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Implementaram-se programas de formação continuada (como o Programa Escola da Terra<sup>35</sup>). No Espírito Santo, em especial, foram criados programas de pós-graduação de mestrado profissional na Ufes (Mestrado Profissional em Educação) e no Ifes (o Programa de Mestrado em Ensino de Humanidades e o Mestrado Profissional em Letras).

Por outro lado, observa-se movimento empresarial crescente na atual conjuntura política nacional articulado aos setores elitistas e de extrema direita dos governos municipais, estaduais e federal para incremento da privatização da educação brasileira e seu alinhamento às políticas neoliberais internacionais. A Fundação Ayrton Senna e empresários criaram o Todos pela Educação (TPE), por exemplo, com ideário que concretiza agendas dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto ganharam forças as pressões do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para implementação de reformas de cunho neoliberal na educação. A aprovação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) capturou a educação básica no Brasil para entregá-la ao projeto internacional de formação da mão de obra para o mercado. E a culminância desse processo de perda da autonomia da escola se deu com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No Brasil, Argentina e em toda América Latina, as articulações conservadoras forçaram a inclusão do magistério nas agendas oficiais

---

35. O Programa Escola da Terra é ofertado no Espírito Santo a professores da educação do campo, em especial aos docentes de escolas com classes multisseriadas e de escolas unidocentes, por meio da parceria entre Ufes, Ifes, Sedu, secretarias municipais de educação, seção ES da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e movimentos sociais.

como requisito para concessão de financiamento das políticas educacionais. A privatização e o entreguismo deste processo são flagrantes e alcançam seu auge no Brasil com as investidas do que ficou conhecido como Escola sem Partido na época de Michel Temer e com a demonização de Paulo Freire por Jair Messias Bolsonaro. A esse respeito, observemos uma crítica produzida de forma coletiva pelo magistério em suas organizações de base:

A figura do ovo da serpente de Bermann [...] sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil com [...] clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e Itália, culminou na monstruosidade do Nazismo e do Fascismo (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Essa tendência de retrocesso é denunciada veementemente nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais. Em 1999 na Europa, do mesmo modo, articularam-se ações intergovernamentais por reformas de cunho neoliberal na educação superior (ABOITES, 2010; CATANI, 2010), que ficaram conhecidas como Processo ou Tratado de Bolonha. A valorização de aspectos quantitativos e produtivistas foi pactuada pelos países signatários por meio do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, para reforçar aspectos economicistas da formação humana, com foco nas competências. Na prática isso impactou a autonomia das universidades, visto que foram adotados procedimentos internacionais de avaliação externa de toda a produção acadêmica, observando ditames de mercado.

A formação de professores no Brasil foi mais uma vez diretamente impactada por esse cenário internacional, o que se verifica na publicação de duas medidas normativas pelo Conselho Nacional de Educação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001, 2002), e o Plano

Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Tais normativas vieram responder a debates oficiais e da sociedade civil no que tangia à universalização com qualidade da educação básica no país. Isso implicava, entre outras dimensões, a formação inicial e continuada do magistério e políticas públicas de valorização do trabalho do professor.

Considerando o exposto, cabe questionar: como as pesquisas em humanidades, em especial na área de educação, podem contribuir para uma crítica cultural do nosso tempo pelo fortalecimento da educação pública como direito social? A dimensão da interculturalidade favorece debates coletivos que promovem diálogos entre as culturas (BRANDÃO; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2019; FOERSTE *et al.*, 2018, 2020; FOrNET-BETANCOURT, 2001), para a construção de agendas convergentes de resistências e lutas de base organizadas pela sociedade civil contra a exploração do capital internacional. São diálogos na diferença (FREIRE, 1968, 1996) que favorecem, conforme Gramsci (1988), a construção de outra hegemonia, para garantir justiça e igualdade social com promoção da agroecologia e da sustentabilidade.

A metáfora da pesquisa “a várias mãos” do professor Carlos Rodrigues Brandão (2005), com a qual abrimos esta Apresentação, sintetiza o movimento de trabalho coletivo e colaborativo que conduziu a produção deste livro. O encontro com esse inigualável antropólogo e intelectual da cultura se deu logo nos anos de 1980, quando iniciamos a carreira como professor em Sapiranga (RS) e vimos com tristeza que “Os Muckers”, na figura emblemática de Jacobina Mentz Maurer, eram invisibilizados (e demonizados) na escola e na comunidade. Como dialogar com as culturas do povo nas aulas com estudantes trabalhadores de fábrica de sapatos, a absoluta maioria deles emigrados do campo? Quero registrar meu agradecimento especial a Brandão por partilhar conosco conversas suas com o Seu Ciço (BRANDÃO, 1984, p. 7-10), que tanto ajudaram a fecundar diálogos de esperança. Estes foram retomados mais recentemente com



educadores do campo em nossas lutas articuladas contra o fechamento de escolas campesinas e por uma educação alternativa no campo, resultando no livro *Cartas de professores do campo* (FOERSTE *et al.*, 2013). Obrigado pelas rodas de conversa realizadas nas andanças feitas aqui no Espírito Santo, especialmente entre os ribeirinhos de Regência na Foz do Rio Doce (naquele triste mês de dezembro de 2015 da tragédia de Mariana), bem como nas comunidades do povo tradicional pomerano de Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, no ES, e no Sítio Rosa dos Ventos em Poços de Caldas (MG), poeticamente envolvidas e embaladas pela cultura da folia de reis.

Por ocasião das comemorações dos quarenta anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, as linhas e grupos de pesquisa trabalharam para promover outras e novas formas de socialização de nossas experiências e vivências acadêmicas (muitas delas registradas em dissertações, teses e publicações em geral). Concretizaram conversas e diálogos num contexto marcado por resistências políticas e culturais ao governo do golpista presidente Michel Temer e, no Espírito Santo, do governo estadual de Paulo Hartung, que tanta truculência, dor e morte gerou para os capixabas do campo e da cidade. Ao mesmo tempo, fomos tomados pelo espírito festivo e de comemoração das quatro intensas décadas de pesquisa e produção de conhecimento educacional na Ufes. Os trabalhos coletivos daquele momento em especial marcaram-nos profundamente e fertilizaram antigos e novos diálogos de esperança, que frutificaram e continuam a florescer em muitos sentidos e direcionamentos. Este livro está profundamente marcado por esse movimento. A retomada das pesquisas e sua organização neste volume teve sua sementeira nesse contexto, cresceu e adquiriu forma aos poucos, com apoio de muitos. Nosso muito obrigado a esses coletivos, vinculados aos respectivos departamentos do Centro de Educação e outros setores da Ufes. Temos uma dívida toda especial com o Grupo de Pesquisa (CNPq) Imagens, Tecnologia, Infâncias, fundado e liderado pela professora doutora Gerda Margit Schütz-Foerste. Nosso muito obrigado pela acolhida e

cooperação, que nos unem e nos tornam resistentes, fortes e renovadamente encorajados *para a e na* construção da educação pública para todos como direito do povo e dever do Estado.

Nossa gratidão a todos os que colaboraram no Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Temos eterna gratidão para com diferentes coletivos que nos incentivaram a organizar o Programa de Educação do Campo da Ufes, que culminou na criação do curso de licenciatura em Educação do Campo no estado do Espírito Santo: educadores e educadoras do MST, MPA, Mepes, Raceffaes, EFAs, Ceiers, bem como das comunidades indígenas, quilombolas, pomeranas e ribeirinhas, que cursaram as duas turmas do curso de Pedagogia da Terra; os trezentos professores e professoras da educação do campo que fizeram com êxito o curso de especialização em Educação do Campo, ofertado pelo PPGE/Ufes entre 2008 e 2010; os mais de 5 mil professores e professoras das escolas com classes multisseriadas e/ou escolas unidocentes, que realizaram os cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e em Escola da Terra Capixaba, ofertados pelo Departamento de Linguagens, Culturas e Educação do Centro de Educação da Ufes ao longo de duas décadas de muito trabalho em parceria com a Sedu, a Undime/ES, o Ifes e os movimentos sociais organizados da sociedade civil.

Para sempre nossa gratidão aos servidores e pesquisadores da rede de universidades e da administração pública municipal, estadual e federal, articulados pela Secadi/MEC. A parceria é uma alternativa para o trabalho interinstitucional pela promoção de educação para todos. Lembramos com gratidão neste momento do então Secretário Municipal de Educação de Laranja da Terra (ES), professor Lírio Drescher, que nos acolheu para pensarmos e fazermos juntos parcerias na formação de professores com foco sobre “qual educação do campo queremos e somos capazes de produzir”. Queremos lembrar também a atuação do Conselho Estadual de Educação Rural do Espírito Santo, fundado em 1996 pela Sedu na gestão da professora doutora Euzi Rodrigues Moraes, durante o governo Vitor Buaziz

(1995-1998), conselho este retomado em 2008 com a organização da Comissão de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces).

Nesse cenário de lutas coletivas por educação do campo queremos registrar e agradecer ao pioneirismo das companheiras educadoras da reforma agrária, Maria Zelinda Gusson e Magnólia Souza Maia, cujo engajamento foi marcado por liderança de organização de base do MST/ES. Essas educadoras sem-terra sempre estiveram presentes e engajadas para a parceria entre MST e Ufes frutificar e ter o foco dos trabalhos acadêmicos marcado pelas lutas coletivas da classe trabalhadora por uma universidade do povo e contra o latifúndio do saber. Agradecemos do mesmo modo a colaboração atenta e cuidadosa da coordenadora do Pronera no Incra/ES, Janete Carvalho de Azevedo. E na Ufes nossos agradecimentos às professoras Laura Maria Schneider Duarte, Maria José Campos Rodrigues, Marisa Terezinha Rosa Valladares (*in memoriam*) e Maria Aparecida Santos Correa Barreto (*in memoriam*) do Centro de Educação da Ufes. A colaboração, apoio e incentivo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), especialmente à professora doutora Patrícia Gomes Rufino Andrade, e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), em especial aos professores doutores Edna Castro de Oliveira e Paulo Scarim.

Aos documentaristas capixabas Ricardo Sá e Vanildo Krüger e ao professor doutor José Wálter Nunes da Universidade de Brasília (UnB), ficam nossos agradecimentos, sobretudo por nos abrihantar com produções que lançam olhares e novas vozes férteis de culturas e lutas coletivas por direitos sociais dos sujeitos camponeses na universidade, comunidades locais e sociedade em geral, com documentários, como, entre outros, *A estrada silvestre*, *A terra ensina* e *Fala, pomerano, fala*.

Nossa gratidão aos interlocutores no trabalho em parceria interinstitucional com o Idea em Genebra, com o Instituto de Pesquisas em Educação (IPE), sob a coordenação dos professores Edivanda Mugrabi e Antônio Faundez e sua equipe, com o Centro Laubach de Educação Básica de Adultos (Cleba) em Medellín, sob a direção de

Antonio Sánchez Mateos e María Gisela Clavijo Muñoz e sua equipe, e com a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, por intermédio da professora doutora Ana Maria Saul.

Ressaltamos a importância dos diálogos com a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), cujas articulações nacionais interculturais contribuem de maneira muito especial e focada para a problematização de políticas oficiais que reproduzem a hegemonia do latifúndio e do agronegócio. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, pomeranos, ciganos, povos de terreiro etc. colocam em questão a educação escolar e políticas curriculares alienantes, que reforçam ideologias de monolingüismo e desenvolvimento predatório e progresso de “morte” do capital para os povos do campo e da cidade, em detrimento da agroecologia e da sustentabilidade. Agradecemos ao professor Jorge Küster Jacob em Vila Pavão (ES), à senhora Patrícia Stuhr em Pancas (ES), à professora Vanilda Haese em Pancas (ES), ao professor Helmar Spamer em Pancas (ES) e ao professor doutor Carmo Thum em Pelotas (RS), membros pomeranos da CNPCT. Nossos agradecimentos às diretorias da Associação de Culturas Germânicas no Espírito Santo (Acages), da Associação Pomerana de Pancas (Apop) e da Associação Pomerana de Vila Pavão (Apovip). E a todos que se engajam no trabalho coletivo do Fórum do Povo Tradicional Pomerano em favor da articulação nacional e criação do Instituto do Povo Tradicional Pomerano.

Nossa gratidão à colaboração com os professores doutores: Bernd Fichtner, da Universität-Siegen, Alemanha; Alberto Merler, da Università degli Studi di Sassari, Itália; Joachim Born da Justus-Liebig, da Universität-Giessen, Alemanha; Konstanze Jungbluth e Peter Rosenberg, da Universität-Viadrina Frankfurt Oder, Alemanha; Harald Thun e Elmar Eggert, da Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Alemanha; Eva Gugenberger, da Europa-Universität Flensburg, Alemanha; Liane Klein, Birte Arendt e Mathias Vollmer, da Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald, Alemanha; Göz Kaufmann, da Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemanha; Joachim Steffen,

da Universität-Augsburg, Alemanha; Mônica Maria Guimarães Sav-  
dra, da Universidade Federal Fluminense; Cleo Vilson Altenhofen,  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; José Wálter Nunes,  
da Universidade de Brasília; Carmo Thum, da Universidade Federal  
do Rio Grande; Sérgio Nunes de Jesus, do Instituto Federal de Edu-  
cação, Ciência e Tecnologia de Rondônia; Josias Kiepper, da Univer-  
sidade Federal de Rondônia; Roberto da Silva, da Universidade de  
São Paulo; Maria Stella Santos Graciani, da PUC-SP; João Clemente  
de Souza Neto, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Todos eles  
nos fortalecem no sentido de um olhar mais atento e aprofundado,  
ampliado e sensível para a promoção de diálogos interculturais, a  
favor do plurilinguismo e dos conhecimentos dos povos e comunida-  
des tradicionais. Enfim, educação não é somente uma prática escolar.



**EDUFES**  
EDITORA

# Parceria na universidade com o MST: pedagogia da terra, uma avaliação da experiência no Espírito Santo<sup>36</sup>

No Brasil depois da conquista do território pelos portugueses, a primeira “educação” foi destinada aos indígenas. Negada aos escravos roubados da África, melhor seria chamá-la catequese. Colégios religiosos foram inicialmente criados nas cidades e em praticamente nada a “Coroa Portuguesa” preocupou-se em “instruir” crianças, jovens e adultos que começaram a ocupar territórios de onde povos originários eram mortos, escravizados ou expulsos para os “sertões de dentro”. Aos “rurícolas”, como acontecia na própria “douta Europa”, bastavam os saberes de seus ofícios.

---

36. Participaram como equipe de apoio nesta pesquisa os seguintes mestrandos do PPGE/Ufes: Andreia B. Locatelli, Charles Moreto, Elieser T. Zen e Marinete S. M. Martins.

Pequenas escolas de “mestres-sala” foram as nossas primeiras experiências de uma “educação multisseriada”.

Quando muitos anos mais tarde chegam ao campo as pequenas escolas públicas de educação rural, em sua quase totalidade elas serão uma réplica precária e empobrecida das escolas públicas urbanas.

Carlos Rodrigues Brandão (2020, p. 13-21)

Resumindo, o que eu queria dizer é que a universidade não é de uma cor, ela tem que ser de todas as cores: branco, preto, amarelo, vermelho. E se ela não tiver possibilidade de pintar a cara do povo, que o povo mesmo a pinte.

Cícera (aluna do curso Pedagogia da Terra)

Os educadores sem-terra pensam educação com a universidade. Qual universidade? Qual educação?

Gildete (aluna do curso Pedagogia da Terra)

## **Introdução**

Para o professor Carlos Rodrigues Brandão (2005), podemos “lutar com a palavra” como forma de resistência ao monólogo da educação (escolar) burguesa<sup>37</sup>. Falar de educação do campo é deixar-se desafiado com a pronúncia de outras palavras, outros textos e contextos,

---

37. O Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo trabalha a longa data em colaboração com o professor Carlos Rodrigues Brandão. Em nossas andanças pelos territórios dos povos e comunidades tradicionais e em diálogo com suas territorialidades no estado do Espírito Santo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos no Rio Doce e Rio Cricaré, pomeranos etc.), resistências são reafirmadas, porque “palavras de lutas” são pronunciadas em parcerias com mulheres, homens, jovens e crianças.



nos quais as lutas camponesas coletivas por território e territorialidade e educação escolar pública de qualidade para todos se constroem como prática do diálogo popular-libertador (FREIRE, 1968, 1996). Pensar esta problemática na perspectiva da academia significa lutar com a palavra para instituir práticas de confronto contra os poderes oligárquicos. Construir outra universidade (e outra escola) implica lutar com as palavras dos povos e comunidades tradicionais, com suas culturas e conhecimentos, que emergem do cultivo da terra e de nossas vidas.

Essa provocação fecunda o presente capítulo, escrito a partir de um estudo de 2004, que focou em especial o curso de Pedagogia da Terra da Ufes. A pesquisa foi realizada de forma interinstitucional pela parceria do Incra/Pronera com a Organização Não Governamental Ação Educativa e Universidades. A base colaborativa na promoção da educação pode fomentar diálogos entre instituições, os quais, em outro momento, e com objetivos diversos daqueles que orientaram a pesquisa em questão, foram denominados em nossas pesquisas de “parceria na formação de professores” (FOERSTE, 2002, 2005). Agora, partindo de banco de dados e relatórios do Projeto de Pesquisa Avaliação do Programa de Educação na Reforma Agrária, e considerando as pesquisas acumuladas sobre educação do campo, o termo diálogo interinstitucional lança-nos reflexões para problematizar o lugar das vozes, culturas e epistemologias na universidade e na reforma agrária. Todavia há que se adotar uma posição de vigilância, para que diálogos interculturais sejam garantidos – afinal, os debates sobre interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2001) fecundam abordagens sobre educação que contribuem para se pensar educação para além do capital, conforme Mészáros (2005). Como questões sobre culturas, parcerias e educação do campo podem contribuir para se fundarem outras racionalidades da universidade na formação de professores?

Essa problemática de investigação implica abordagens históricas das licenciaturas na universidade brasileira (ANDRÉ, 2002; CANDAU, 1988; GATTI, 1996; GATTI *et al.*, 2019; LÜDKE, 1994),

sobretudo no que se refere às dimensões teóricas e práticas da formação do magistério na Universidade e as implicações desse processo à profissionalização do professor e seu reconhecimento social (FOERSTE, 2002, 2005; FOERSTE; LÜDKE, 2003). Assim, como e onde se forma o professor e quem o forma?

A problemática da formação do educador foi colocada por Karl Marx quando questionou o pensamento de sua época e seu imobilismo revolucionário para produção da *revolutionäre Praxis* pela classe trabalhadora (MARX, 2007 [1845]). Na concepção gramsciana (abraçada pelos intelectuais orgânicos revolucionários da cultura, entre eles os professores), um projeto desse tipo implica relação orgânica da dialética educação-trabalho em suas dimensões científicas, tecnológicas e políticas. Manacorda (1991a, 1991b) analisa as teorias de Marx e seguidores sobre educação e escolarização. Critica-se a divisão social do trabalho e seus processos de desumanização, enfrentados nas lutas e resistências da classe trabalhadora contra o capital. A história da educação é marcada por contradições que se concretizam na fragmentação do conhecimento, que é percebida principalmente pela reprodução e naturalização das dicotomias entre teoria e prática, entre educação e trabalho pela escola burguesa. Karl Marx e Antonio Gramsci, portanto, propõem uma educação do tipo politécnica e revolucionária com a *escola única* e a formação do *homem omnilateral*, que se contrapõem à escola unificada liberal.

Partindo desses pressupostos, articularam-se equipes de pesquisadores da Ação Educativa em colaboração com professores da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade de São Paulo, da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal de Rondônia, da Universidade Federal do Mato Grosso, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outras. Convênios firmados entre o Incra, o MST e a Ufes viabilizaram a partir de 1999 a oferta em São Mateus, Espírito Santo, do

curso de Pedagogia da Terra, e logo em seguida em vários estados do país. Foram avaliados os cursos de Pedagogia da Terra das universidades federais dos seguintes estados brasileiros: Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rondônia, Pará e Rio Grande do Norte. Posteriormente novas parcerias foram firmadas no país, ampliando assim a oferta do curso de Pedagogia da Terra em todo cenário nacional.

Experiências acumuladas em programas de formação de professores de assentamentos<sup>38</sup>, em nível de terceiro grau, demandavam pesquisas acadêmicas com objetivos de avaliar o alcance de metas, emprego de recursos materiais e humanos. Para o Pronera interessava basicamente fundamentar discussões para a implementação de políticas públicas que contribuíssem para consolidar uma proposta de educação do campo.

Como se pode resgatar a partir dos quatro volumes da coleção *Por uma Educação do Campo*, o projeto de educação do MST é uma bandeira importante nas lutas dos sem-terra, adquirindo impulso nos últimos anos para a implementação de políticas públicas na formação dos trabalhadores rurais de renda familiar (ARROYO; FERNANDES, 1999; BENJAMIN; CALDART, 2000; KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; KOLLING *et al.*, 2002). Em julho de 1997, o MST realizou em Brasília (DF) o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os trabalhos tiveram continuidade, culminando com a realização, em julho de 1998 em

---

38. Desde sua fundação, o MST tem como uma de suas bandeiras a educação. A formação e certificação de professores de assentamentos iniciou-se em 1990 com o Curso Normal de nível médio na Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região (Fundep). Desde 1997, a coordenação desses projetos ficou ao cargo do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itera) em Veranópolis (RS).

Luiziânia (GO), da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Mais uma vez percebeu-se que os debates precisavam ser aprofundados através do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, que ocorreu em novembro de 2002 em Brasília. Esse seminário tornou-se marco histórico nas lutas dos trabalhadores rurais sem-terra, pois a partir dele o MST adotou uma concepção de educação que vai “além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal” (KOLLING *et al.*, 2002, p. 7). O MST e movimentos sociais do campo organizados mobilizaram esforços coletivos de reflexão e de organização de base pela construção de um projeto educativo que valorizasse e promovesse as especificidades das culturas camponesas.

Pesquisas aprofundaram gradativamente um levantamento sistemático e longitudinal de dados (MOLINA, 2003). Assim se iniciaram avaliações quantitativas e qualitativas de possíveis impactos das parcerias educacionais firmadas entre diferentes instituições, por meio de programas de formação, em desenvolvimento pelo Incra, nos assentamentos da reforma agrária.

Um olhar inicial sobre a educação em assentamentos da reforma agrária no ES permitiu identificar um quadro que apontou para a necessidade de políticas públicas de educação do campo. Nos setenta assentamentos existentes conforme o Incra/ES, foram assentadas 3.373 famílias, totalizando 8.943 pessoas. Havia à época apenas onze indivíduos com formação completa de nível superior e catorze com essa formação incompleta, em diferentes áreas do conhecimento humano. Identificaram-se 852 analfabetos (INCRA, 2000a, 2000b). Se os assentamentos, em dados disponíveis na secretaria do MST/ES em agosto de 2003 (*apud* PEREIRA, 2003), contavam com um número total de 141 professores<sup>39</sup>, logo havia uma

---

39. O termo *professor* é aqui utilizado intencionalmente. Está referindo-se às discussões acumuladas nas lutas do magistério pelo resgate da profissão do professor, vinculando-se a um referencial teórico baseado em pesquisas acadêmicas sobre o processo de profissionalização docente (FOERSTE, 2002). Vale ressaltar

demanda significativa de docentes que necessitava de formação em nível de terceiro grau nos assentamentos capixabas.

Sem dúvida esse quadro colocou a necessidade de concentração de esforços para explicitar melhor essa situação concreta de escolarização precária dos trabalhadores rurais de assentamentos, que persiste ao longo do tempo. Cabe questionar, como pano de fundo no cenário desta pesquisa, qual tem sido o papel instituído e legitimado dos órgãos governamentais nas diferentes esferas do poder público no país para assegurar uma educação do campo com qualidade, como um direito dos cidadãos e dever do Estado. Em vários momentos, essa problemática veio à tona nos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados. Tanto os estudantes entrevistados da Turma Paulo Freire (primeira turma) como os da Turma Maria Olinda (segunda turma) do curso de Pedagogia da Terra da Ufes falavam indignados a respeito da precariedade do funcionamento das escolas nos assentamentos, que não dispunham de condições básicas de infraestrutura. O professor se sentia sobrecarregado, porque se via forçado a acumular funções de direção, trabalho de secretaria escolar, coordenação, serviços gerais, entre outras, além de seu vínculo empregatício ser de caráter temporário (apenas três professores cursistas de Pedagogia da Terra eram efetivos). Como não se contava ainda com professores formados em nível superior nas diferentes licenciaturas, os docentes acabavam acumulando atribuições para as quais nem sempre se estavam qualificados profissionalmente. “Essa situação se arrasta há anos no contexto da educação básica no ES, sem perspectiva de mudança em curto prazo. Não é um problema só de assentamentos de reforma agrária” (Liderança de base do MST).

---

que, no âmbito desse debate, o professor dispõe de saberes profissionais, construídos na interface entre a prática docente e o conhecimento acadêmico. Todavia nas relações sociais todo indivíduo pode exercer em alguma medida papel de educador, mas o professor é qualificado e socialmente legitimado para o trabalho docente na escola.

Em face disso, ressaltou-se que as investigações sobre o curso de Pedagogia da Terra da Ufes focalizaram basicamente a avaliação que fazem do curso os sujeitos nele envolvidos (estudantes, professores, coordenadores, lideranças de assentamentos, entre outros). Buscou-se captar aspectos relacionados ao processo de planejamento, implementação e avaliação do curso em suas diferentes fases. Que fatores sociais e institucionais favoreciam ou dificultavam o cumprimento de metas e sua sustentabilidade? Quais eram os avanços, inovações e valores agregados, bem como problemas, dificuldade e impasses principais apontados? Que inovações pedagógicas significativas nas lutas pela construção de uma educação do campo podiam ser apontadas?

## **Pedagogia da Terra: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo**

O estudo de caso sobre o curso Pedagogia da Terra na Ufes seguiu os princípios avaliativos de interatividade, multiplicação e participação adotados pelo Pronera. Combinaram procedimentos quantitativos e qualitativos de investigação típicos das abordagens qualitativas em educação (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) para produção de dados, seu tratamento e análise.

A coleta dos dados centrou-se na análise documental e na percepção dos educadores e alunos sobre o curso. Procedeu-se simultaneamente ao levantamento de documentos relativos à estruturação da proposta do curso para as duas turmas especiais; a primeira turma foi concluída em 2003 e a segunda turma estava em andamento no momento da pesquisa. Foram catalogados projetos, relatórios elaborados pelos segmentos institucionais participantes do curso (Ufes, MST e Incra; atas de reuniões, planos de curso, avaliações etc.). A maior parte dos dados referentes à Turma Paulo Freire, como idade, gênero, etnia, formação anterior, trabalho docente etc. foi concedida pela coordenação do curso na Ufes. A monografia da educadora

sem-terra Berenice M. Rodrigues dos Santos (2002) trouxe contribuições significativas, pois focou análises sobre a primeira turma. Os dados referentes à Turma Maria Olinda foram levantados por meio de questionário e são informações como municípios e estados de origem, assentamento, gênero e idade, entre outras.

A coleta de dados realizou-se *in loco* durante quatro dias intensivos de permanência no Polo Universitário de São Mateus (ES), ao norte do estado, 200 km distante de Vitória, no mês de fevereiro de 2004 durante o Tempo Universidade<sup>40</sup>. Na ocasião desenvolviam-se atividades relativas à terceira etapa do curso, que havia iniciado em 5 de janeiro, com finalização prevista para o dia 13 de fevereiro. No período de coleta de dados *in loco*, foram realizadas observações diretas em sala de aula, acompanhadas dinâmicas cotidianas da auto-organização dos cursistas em seus trabalhos no processo de formação, diagnosticadas condições de infraestrutura física e acadêmica do ambiente em que se realizava o curso, desde a primeira turma.

A percepção de professores e alunos sobre o curso em seu processo de criação, gestão e desenvolvimento foi buscada por meio de: questionários aplicados a 58 dos alunos (1 estudante não respondeu ao questionário) da Turma Paulo Freire; entrevistas semiestruturadas gravadas e não gravadas, realizadas com professores da universidade e com alunos da Turma Maria Olinda; grupos focais articulados; entrevistas (um grupo focal e entrevistas individuais) com alunos da primeira turma do curso.

---

40. O Tempo Universidade (TU) é um dos pilares da Pedagogia da Alternância, conforme Nosella (2012), Gerke (2007) e Caliari (2013). O curso de Pedagogia da Terra da Ufes era sempre ofertado nos meses de férias de verão, janeiro e fevereiro, e no mês de julho. O MST construiu no *campus* de São Mateus um alojamento para os cursistas, e as aulas eram ministradas nas dependências da universidade no Ceunes. Posteriormente, o alojamento e o curso foram transferidos para o Centro de Formação Maria Olinda no Km 41 (Distrito de Nestor Gomes), às margens da rodovia BR-381, entre São Mateus e Nova Venécia (ES).

Entrevistas gravadas e não gravadas foram feitas com professores da universidade, que ministraram atividades ao longo do curso para a primeira e a segunda turmas, com a coordenadora do curso na Ufes, os coordenadores do curso no MST e os gestores do Incra. As entrevistas gravadas foram transcritas. Adotou-se o caderno de campo, em que cada pesquisador registrou impressões pessoais e dados que julgava pertinentes aos objetivos dos estudos. Algumas atividades foram filmadas e/ou fotografadas.

Foi realizada uma visita ao Assentamento Palmeira, no Km 41 da BR-381, a fim de diagnosticar preliminarmente possíveis impactos e/ou desafios pela introdução de pressupostos teóricos e metodológicos construídos na interação dos educadores do assentamento com a academia. Como a comunidade do assentamento via o curso? A visita realizou-se durante um dia, com acompanhamento de uma aluna da segunda turma e um ex-aluno do curso, em seus contextos de trabalho e família. A imersão dos pesquisadores na vida do assentamento estendeu-se ao longo de um dia de domingo, em que se tomou parte de uma celebração religiosa. Além das observações feitas no campo, realizaram-se entrevistas gravadas e não gravadas com uma professora que reside no assentamento, uma senhora do assentamento e o coordenador do assentamento, em grupo e individualmente. Registraram-se fotografias e filmagens.

Vale destacar que os pesquisadores se sentiram à vontade em todos os momentos durante a visita. A parceria entre o Incra, o MST e a Ufes favoreceu momentos muito proveitosos de diálogo e colaboração que impactaram todo o processo de produção de dados quantitativos e qualitativos sobre o curso de Pedagogia da Terra, em suas múltiplas interfaces.

## **Antecedentes da criação do curso Pedagogia da Terra no Espírito Santo**

O curso de licenciatura plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Pedagogia da Terra) no estado do Espírito



Santo (FOERSTE, 2004; ZEN, 2006)<sup>41</sup> foi criado no final de 1999 pela parceria entre o MST, por meio do Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (Cidap)<sup>42</sup>, o Incra/Pronera e a Ufes<sup>43</sup>.

A organização do movimento dos sem-terra no Espírito Santo, assim como no Brasil, remete às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em Goiânia

---

41. Um breve resgate de aspectos da história do curso de Pedagogia da Ufes remete a 1972, ao Departamento de Pedagogia do Centro de Estudos Gerais (*grosso modo*, este equivalia às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do período anterior à Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968). Em 1975 foi criado o Centro Pedagógico, tendo o curso de Pedagogia as habilitações em Supervisão, Administração Escolar, Orientação. A partir de 1990, foram feitas reformas curriculares com ênfase na formação de professores de 1ª a 4ª séries e da educação infantil. Daquele momento em diante, o Centro de Educação ofertou cursos de especialização *lato sensu*, qualificando especialistas de educação para exercerem funções de orientação, supervisão e administração escolar. Atualmente, no curso de Pedagogia, essas áreas são ofertadas como habilitação em nível de graduação, inclusive licenciatura plena de 1ª a 4ª séries.

42. O Cidap foi fundado em dezembro de 1987. Caracteriza-se como uma associação sem fins lucrativos, objetivando negociar projetos e programas para assentamentos. Tem caráter jurídico para representar o MST em algumas de suas frentes de atuação. Hoje conta com uma sede construída numa área de 10 hectares (doada pelo Assentamento de Juerana) localizada no Km 44 da BR-381. Desde 2007, o Cidap é denominado de Centro de Formação Maria Olinda, que vem cumprindo um papel significativo enquanto centro de formação do MST.

43. Conforme depoimentos da professora Julieta Ida Dallapione durante a realização da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Alegre (RS) no mês de abril de 2002, em 1997 a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) iniciou, através de convênio entre Incra, MST e Unijuí, a primeira turma de formação de professores de assentamentos do MST em nível superior, por meio do curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, que logo passou a ser chamado de Pedagogia da Terra (FOERSTE, 2004; ZEN, 2006).

em 1975 e no ES no ano seguinte, com significativo impulso a partir da década de 1970, auge da ditadura militar<sup>44</sup>. Os trabalhadores rurais sem-terra e agricultores de renda familiar organizaram-se para partilhar problemas e encaminhar possíveis lutas pela conquista de condições dignas de vida, com garantia de direitos sociais. Isso possibilitou uma pedagogia popular que favoreceu discussões a partir de problemas concretos vividos pelos homens e mulheres oprimidos do campo, estimulando processos de reflexão individuais e coletivos no campo e na cidade. A ênfase dos trabalhos desenvolvidos desde então passou a recair sobre a conscientização, no sentido sistematizado por Paulo Freire, a formação de lideranças e a animação de grupos.

Os trabalhadores rurais sem-terra organizaram o MST no ES em 1983, em São Mateus. O primeiro assentamento ocorreu no município de Jaguaré, em 13 de setembro de 1983. Ficou conhecido como Assentamento Córrego de Areia, beneficiando um total de 31 famílias de trabalhadores rurais desempregados em São Mateus. As lutas pela terra no estado do Espírito Santo, conforme análises feitas por Pizzeta (1999), podem ser agrupadas em cinco períodos fundamentais: a terra negociada – 1983 a 1984; esgotamento da estratégia anterior e implantação do MST/ES – 1985 a 1988; imprevisto: conflito, repressão e refluxo – 1989 a 1991; resistindo à violência: novos aliados/novas lutas – 1992 a 1994; consolidação e expansão do MST – a partir de 1995.

As organizações dos trabalhadores rurais sem-terra pela conquista de um “pedaço de chão”, para produção das condições materiais e simbólicas de existência, no Espírito Santo, ampliaram-se significativamente desde 1983. Nesse movimento a bandeira da educação como um direito fundamental dos sem-terra sempre se fez presente (PIZZETA, 1999; VALADÃO, 1999), bem como dos trabalhadores rurais em geral (povos e comunidades tradicionais, agricultores familiares,

---

44. Na época, o êxodo rural no ES afetou cerca de 146.930 trabalhadores rurais. Um total de 11.294 propriedades de renda familiar foram extintas. O aumento populacional nas cidades nessa época atingiu 79,15 % (ÊXODO..., 1981, p. 15).

meeiros, boias-frias, diaristas e trabalhadores da cidade, entre outros). Ocorre que os altos índices de analfabetismo entre os camponeses, povos e comunidades tradicionais e favelados etc. (coletivos que organizam o MST capixaba, conforme mostram as pesquisas da professora Vanda de Aguiar Valadão, do Departamento de Serviço Social da Ufes) explicitam contradições que lançam desafios para se garantir o direito de escolarização, principalmente às crianças que acompanham seus pais na luta pela terra e território. Como promover uma educação diferenciada *com* e *para* os trabalhadores rurais sem-terra? Qual educação é produzida pelos camponeses? Organizados para lutas coletivas por direitos sociais, os excluídos do campo e da cidade defendem a relevância e centralidade da educação na escola e na comunidade como meio que pode favorecer o processo de transformações sociais. Promovem-se mobilizações populares com protagonismo do MST e diferentes grupos da sociedade civil (lideranças populares, organizações religiosas históricas, intelectuais, artistas, sindicatos etc.). Assim se retomam discussões, conforme analisado por Wanderley (1984), por uma educação popular-libertadora.

O MST fundou em 1984 a primeira escola de assentamento no ES, assessorado por uma equipe de professores da Escola Família Agrícola de Jaguaré (pedagogia da alternância e escolas comunitárias)<sup>45</sup>. Muitas lutas foram travadas para que o governo estadual e prefeituras municipais se responsabilizassem por oferecer infraestrutura das escolas, aceitassem critérios produzidos e colocados pelo MST para seleção de professores em escolas de assentamentos, garantissem pagamento em dia de salários da equipe escolar, produção e disponibilização de material didático, e dessem reconhecimento oficial e legal do projeto educativo construído coletivamente pelos sem-terra.

---

45. A tese de doutorado de Rogério Omar Caliari (2013) problematiza a “ação comunitária” como base articuladora da pedagogia da alternância. Especificamente sobre pedagogia da alternância e escolas comunitárias, consultar Moreira (2000), Cruz (2004) e Menezes (2013).

Organizou-se o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, realizado em São Mateus nos dias 27 a 30 de julho de 1987. Houve participação de comitivas de treze estados do país. Das discussões acumuladas nas múltiplas frentes de luta do MST por uma educação do campo, criou-se o Coletivo Nacional de Educação do MST nesse mesmo ano. Desde então encontra destaque na pauta das lutas por uma educação diferenciada a necessidade de programas institucionalizados de formação política e pedagógica dos professores de assentamento. Vale ressaltar que nesse processo histórico foram construídas as bases que irão frutificar posteriormente a criação do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), que tem como mantenedor o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) de Veranópolis (RS), que também contribuiu para a fundação do Instituto Cajamar em São Paulo.

Foi partindo disso que em 1989 o MST, através do Cidap, firmou sua primeira parceria com a Ufes, por meio de cursos de extensão nas áreas de Pedagogia, Administração e Agronomia.

Na área de educação foram oferecidos diversos cursos de extensão inicialmente, buscando qualificar em serviço professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas de assentamento. Os sem-terra dialogaram com o Centro de Educação/Ufes e ajudaram a universidade na construção do curso de Pedagogia da Terra (Laura Maria Schneider Duarte, professora do Centro de Educação da Ufes).

Em 30 de maio de 1994, o Setor de Educação do MST/ES, após negociação com a Ufes, encaminhou pedido à Ceunes (coordenação do *campus* avançado da Ufes em São Mateus) solicitando uma nova parceria entre a universidade, a Sedu e o MST para a criação do curso de habilitação para o magistério. Conforme roda de conversa realizada com as educadoras sem-terra Maria Zelinda Gusson e Magnólia Souza Maia, em fevereiro de 2004, reivindicava-se uma formação

que atendesse às especificidades da educação em assentamentos. Em face das dificuldades legais encontradas, firmou-se finalmente convênio entre o MST/Cidap e a Escola de I e II Graus Santo Antônio, localizada em São Mateus. O curso foi iniciado em julho de 1995, no Centro de Formação do Cidap.

Os estudantes da primeira turma, tão logo concluíram seus estudos, mobilizaram-se para aprofundar diálogos com a Ufes, articulados por meio do Setor de Educação do MST. Por meio da colaboração entre lideranças desse setor e da universidade, garantiram-se naquele momento algumas das principais bases para a construção de um programa interinstitucional que concretizasse planejamento, realização e acompanhamento do curso de Pedagogia da Terra na Ufes.

## **Marco histórico dos debates sobre educação do campo**

A parceria entre MST/Cidap, Incra/Pronera e Ufes foi firmada em 1999. A oferta do total de 60 vagas do curso de licenciatura plena em Pedagogia para Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, MST/ES, tornou-se realidade com a assinatura do Convênio n. 2001/1999. A Turma Maria Olinda do curso de Pedagogia da Terra passou a ser oferecida pela Ufes em dezembro de 2002, a partir da assinatura do Convênio n. 11.000/2002.

Os valores de custeio em reais orçados para viabilização da oferta da segunda turma não foram atualizados. O montante total por oferta totalizava R\$ 780.540,00 (setecentos e oitenta mil quinhentos e quarenta reais), sendo R\$ 432.000,00 (quatrocentos e trinta e dois mil reais) da competência do Incra e R\$ 348.540,00 (trezentos e quarenta e oito mil quinhentos e quarenta reais) do Cidap. Em decorrência disso, surgiram problemas, a considerar a abrangência do processo de formação e suas demandas em termos de custeio (transporte, alojamento, alimentação etc.). Em termos quantitativos, a demanda de educação do MST capixaba emergia da seguinte realidade, conforme as tabelas a seguir:

**Tabela 1 – Situação dos assentamentos e acampamentos  
no ES em agosto de 2003**

Assentamentos		Acampamentos	
Categoria	Quantidade	Categoria	Quantidade
Municípios	29	Municípios	7
Assentamentos	59	Acampamentos	12
Famílias	3.010	Famílias	1.254

Fonte: Secretaria do MST/ES (*apud* PEREIRA, 2003, p. 85).

**Tabela 2 – Situação da educação nos assentamentos  
no ES em agosto de 2003**

Escolas atendidas	
Categoria	Quantidade
Escolas com turmas de educação infantil	16
Escolas com turmas de 1ª a 4ª séries	36
Escolas com turmas de 5ª a 8ª séries	8
Escolas com turmas de ensino médio	0
Escolas com turmas de educação de jovens e adultos (EJA)	45
Total de unidades escolares	45
Total de educandos	2.428
Total de educadores	141

Fonte: Secretaria do MST/ES (*apud* PEREIRA, 2003, p. 85)<sup>46</sup>.

46. Como registra Pereira (2003), esses números correspondem à totalidade de educandários em funcionamento atualmente nos assentamentos no ES. Observa-se que em algumas escolas ofertam-se educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e EJA. Até o momento, registrou-se o funcionamento da segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) em apenas uma escola de assentamento.

O ES contava com 38 assentamentos e dez acampamentos. Encontravam-se cadastradas no Incra/ES um total de 2.100 famílias (cerca de 10 mil sem-terra). Os assentamentos e acampamentos contavam com 34 escolas, para atender a uma demanda aproximada de 2.000 alunos<sup>47</sup>. Conforme Pereira (2003), posteriormente esse cenário se alterou de maneira significativa, redefinindo cenários e lutas do Setor de educação do campo do MST/ES. Especificamente no que se refere às demandas de formação de educadores, a Turma Maria Olinda configurou-se, conforme segue:

Tabela 3 – Origem dos educadores atendidos

Assentamento/escola	Alunos/educadores
Assentamento 13 de Maio	1
Assentamento 13 de Setembro	2
Assentamento 17 de Abril	3
Assentamento 22 de Julho	1
Assentamento 27 de Outubro	1
Assentamento Bela Vista	4
Assentamento Boa Esperança	1
Assentamento Campo Alegre	1
Assentamento Castro Alves	3
Assentamento Chico Mendes	1
Assentamento Conquista do Rio Pardo	1
Assentamento Florestan Fernandes	2
Assentamento Francisco Domingos Ramos	1
Assentamento Nova Esperança	1

Continua

47. Estes mesmos dados aparecem citados no projeto de curso da primeira turma. Em seu estudo, Carvalho (2002) aponta que em 2001 o ES tinha 57 assentamentos (2.834 famílias) e cinco acampamentos (setecentas famílias).

<b>Assentamento/escola</b>	<b>Alunos/educadores</b>
Assentamento Nova Vitória	2
Assentamento Olinda II	1
Assentamento Otaviano de Carvalho (Itamira)	1
Assentamento Paulo Vinhas	2
Assentamento Pip-Nuck	4
Assentamento Piranema	3
Assentamento Primeiro de Abril	1
Assentamento Riacho do Palmeira	1
Assentamento Rosa do Prado	1
Assentamento Terra Nova	1
Assentamento Thomazini	2
Assentamento Três Irmãos	4
Assentamento Valdício Barbosa dos Santos	2
Assentamento Vale da Vitória	1
Assentamento Vale Ouro	2
Assentamento Zumbi	1
Assentamento Zumbi dos Palmares	2
Escola Comunitária Rural (ECR)	1
Escola Família Agrícola (EFA)	1
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)	2
Total de alunos/educadores	58

Fonte: Elaboração própria.

A segunda turma do curso de Pedagogia da Terra da Ufes somava, portanto, 58 professores, que atuavam em escolas de assentamentos e/ou outros movimentos organizados do campo. Dos matriculados, 42 eram do ES, catorze da Bahia e dois do Rio de Janeiro. Nesta turma o MST destinou quatro vagas a professores que trabalhavam em escolas e/ou atividades educativas do MPA (duas vagas), da EFA (uma vaga) e da ECR (uma vaga) no ES.



## **Universidade e movimento sem-terra: cultura, parceria e educação do campo**

Para os sujeitos envolvidos no processo, sobretudo os cursistas educadores sem-terra (professores da educação do campo), professores e coordenadores (MST e universidade), a parceria entre as diferentes instituições instituiu uma prática colaborativa e articuladora indispensável para a oferta do curso. Houve entendimento de que dificilmente seriam alcançados os bons resultados produzidos na formação em nível superior de professores de assentamentos se instituições como o Incra, o MST/Cidap e a Ufes não se unissem para somar esforços no sentido de garantir algumas condições básicas para planejamento, realização e acompanhamento do curso Pedagogia da Terra.

Os educadores sem-terra de assentamentos percebiam que, a partir do curso, encontravam condições concretas que lhes oportunizavam formação profissional para o exercício do magistério, algo sem precedentes na história dos trabalhadores rurais sem-terra. Acreditavam que a qualidade da educação nos assentamentos beneficiados pela formação da Ufes era um marco nas lutas por uma educação do campo. Fóruns coletivos acumularam debates (CALDART, 2000; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; DUARTE, 2008; KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, 2002), que frutificaram desde então com trabalhos interinstitucionais para fortalecimento da educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

### *Bases das parcerias para realização do curso Pedagogia da Terra*

O trabalho interinstitucional trouxe desafios para se pensar articulações e definição de tarefas.

Quanto ao Incra, destacavam-se as seguintes competências:

- a) acompanhar e orientar os trabalhos conveniados, através de técnicos devidamente habilitados, verificando a exata aplicação dos recursos do convênio e avaliando os resultados, em conjunto com a Coordenação Nacional do Pronera;
- b) prestar, ao Cidap e à Universidade, orientações técnicas e informações que detenham por força do exercício de suas atribuições e competências, nos assuntos relativos às atividades previstas no convênio;
- c) prover o Cidap, nas épocas próprias, dos recursos financeiros, nos termos do Cronograma de Desembolso, constante no Plano de Trabalho;
- d) analisar a prestação de contas apresentadas pelo Cidap, aprovando-a quando a mesma não contrariar a legislação pertinente;
- e) analisar, em conjunto com a Coordenação Nacional do Pronera, os relatórios parciais e final de atividades;
- f) fornecer ao Cidap, normas e instruções para a prestação de contas dos recursos financeiros a ele transferidas;
- g) encaminhar à Coordenação Nacional do Pronera para análise e parecer, toda solicitação do Cidap ou da Universidade quanto às alterações na execução do projeto (UFES, 2002, p. 2-3).

Quanto ao Cidap, destacavam-se as seguintes competências:

- a) executar as atividades previstas na Cláusula Primeira deste Convênio<sup>48</sup>;
- b) responsabilizar-se por todo o pessoal empregado na execução dos serviços compreendidos na Cláusula Primeira, quando, em hipótese alguma, terão vínculo empregatício com o Incria;

---

48. Na cláusula primeira define-se que o objetivo do convênio é a formação de sessenta professores de assentamento no curso de Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental.

- c) garantir os recursos humanos indispensáveis à execução das atividades previstas neste Convênio;
- d) prestar contas ao Incra, dos recursos orçamentários e financeiros, na forma e condições determinadas em normas e instruções vigentes;
- e) do Incra, da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e do Tribunal de Contas da União (TCU);
- f) encaminhar ao Incra, em conjunto com a Universidade, relatórios trimestrais da execução física das atividades previstas neste Convênio, para análise e parecer;
- g) levar imediatamente ao conhecimento do Incra e da Ufes qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto deste Convênio (Minuta de convênio, 2002, p. 3).

Quanto à Ufes, destacavam-se as seguintes competências:

- a) garantir o espaço físico da Ceunes – São Mateus, durante os períodos de recesso escolar da Ufes, em perfeitas condições de funcionamento;
- b) garantir corpo docente com professores indicados pelos Departamentos envolvidos no Curso, para condução das disciplinas e atividades previstas na grade curricular;
- c) participar, com o Incra e o Cidap, dos processos de avaliação do projeto;
- d) garantir a certificação àqueles que concluírem o curso;
- e) levar, imediatamente, ao conhecimento do Incra e do Cidap qualquer fato extraordinário ou normal que ocorra na execução do objeto deste convênio (Minuta de convênio, 2002, p. 3 e 4).

### *Avaliando aspectos da parceria*

Na avaliação global dos alunos do curso Pedagogia da Terra da Ufes em relação a estrutura e gestão da parceria, as equipes que estavam

à frente da coordenação do projeto trabalhavam de forma integrada. Segundo eles, isso favoreceu o bom andamento das atividades e objetivos propostos. Observavam como bastante favorável, nesse sentido, a participação dos próprios estudantes na comissão de coordenação local, uma vez que se faziam presentes nos mais diversos encaminhamentos realizados ao longo do processo.

Especificamente referindo-se ao Incra, alunos e coordenadores explicitaram o empenho dos gestores para que os recursos previstos no convênio estivessem disponíveis a tempo, proporcionando algumas das principais condições de funcionamento das diferentes etapas propostas pelo curso. Houve, todavia, momentos de tensão em determinadas etapas do curso, na medida em que os recursos não chegavam na proporção das necessidades para o pleno desenvolvimento do projeto. Vale ressaltar que o fato de o projeto orçamentário da segunda turma não ter sido devidamente reajustado gerou problemas de ordem financeira, o que impactou a gestão do projeto em sua totalidade, afetando todos os sujeitos nele envolvidos. Houve problemas com relação a alimentação, recursos para viagens, aquisição de material didático etc. Os alunos e os coordenadores da educação do MST externaram apreensão quanto à viabilidade para continuar os trabalhos planejados. Acreditava-se inclusive que havia risco de interrupção do projeto. Todavia os gestores demonstravam firmeza na condução de encaminhamentos para elaboração de termo aditivo ao convênio, para que assim o Pronera pudesse fazer os devidos encaminhamentos com o Incra e encontrar alternativas para sanear os problemas decorrentes da pouca disponibilidade de recursos financeiros para a formação de educadores sem-terra na universidade nos termos pactuados interinstitucionalmente.

As lideranças locais, enquanto as negociações avançavam entre os parceiros envolvidos no projeto, negociavam com fornecedores de insumos na cidade de São Mateus (supermercados, açougues, papelerias etc.) para garantir algumas condições mínimas de funcionamento do curso, como alimentação e material didático. Essa prática

criou, sobretudo a partir das etapas finais da primeira turma, um novo tipo de parceria do MST com os comerciantes, que se mostraram mais sensíveis e abertos às necessidades criadas para toda a equipe envolvida no curso.

Apesar de imprevistos que escapavam ao pleno controle das equipes do Incra no ES, os estudantes e coordenadores do curso disseram que o diálogo com o órgão se manteve; sempre que solicitavam esclarecimentos a respeito do custeio do projeto foram prontamente atendidos. Evidenciou-se, assim, postura de respeito e de diálogo do Incra com o Setor de Educação do MST, cujos membros protagonizavam a formação dos educadores da reforma agrária em nível de graduação pela primeira vez em uma universidade pública. Para Foerste (2002, 2005), o trabalho colaborativo interinstitucional na formação de professores constitui-se um processo que contribui para maior reconhecimento do magistério no país. De fato, foi recorrente na fala dos parceiros de ambas as partes que essa abertura com o Incra favoreceu possibilidades e condições históricas concretas para incremento da dimensão acadêmica do projeto: a colaboração entre a universidade e o MST produziu-se como canal de grande importância para pautar a educação do campo na Ufes não somente na dimensão do ensino, mas na sua indissociabilidade com a pesquisa e a extensão<sup>49</sup>.

---

49. A Ufes institucionalizou projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação do campo, por exemplo: a) curso de aperfeiçoamento Práticas Pedagógicas na Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos (coordenação Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); b) curso de especialização em Educação do Campo (coord. Erineu Foerste); c) Programa Escola Ativa (coord. Gerda Margit Schütz-Foerste); d) curso de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba (coord. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); e) Programa Educação do Campo/Ufes (coord. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); f) página do Programa Educação do Campo na internet ([www.educacaodocampo.ufes.br](http://www.educacaodocampo.ufes.br)); g) publicação, pela Editora Universitária Edufes, da Coleção Educação do Campo (coord. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); h) Projovem Campo Saberes da Terra (coord. Edna

“De maneira inaugural, parcerias da universidade e do Inkra com o MST fortalecem lutas coletivas por educação como política pública enquanto direito social daqueles que vivem no campo e na cidade” (Coordenador do curso na Ufes).

Há muito os movimentos sociais camponeses (MPA, Mepes, MST, povos indígenas, comunidades quilombolas etc.) apresentavam suas demandas de formação inicial e continuada de professores à Ufes. Partindo disso, o curso de Pedagogia da Terra representou uma conquista e avanço. O trabalho acadêmico com esses coletivos, viabilizado pela prática colaborativa interinstitucional, fomentou debates que fortaleceram dali para frente a educação do campo, inclusive as bases institucionalizadas para viabilizá-la. O Pronera<sup>50</sup> foi

---

Castro de Oliveira, João Carlos Saldanha do Nascimento Santos e Paulo César Scarim); i) Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo (coord. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); j) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (coord. Edna Castro de Oliveira); k) Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (coord. Erineu Foerste); l) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (coord. Patrícia Gomes Rufino Andrade e Jacyara Silva de Paiva); m) licenciatura em Educação do Campo (grupo de trabalho: Edna Castro de Oliveira, João Carlos Saldanha do Nascimento Santos, Paulo César Scarim, Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste); n) licenciatura em Educação Indígena (coord. Celeste Ciccarone).

50. O Pronera foi criado em 1998 como um órgão à parte do Ministério da Educação. Em tese de doutorado, Mônica Molina (2003) analisa este programa do governo de Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente deu-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) pelo Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004, no MEC, o que favoreceu gradativamente uma articulação de trabalho interinstitucional ampliada que possibilitou projetos de ensino, pesquisa e extensão de educação do campo nas universidades: licenciatura em Educação do Campo; licenciatura em Educação Indígena (Pro-lind); cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização *lato sensu*. O Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Conforme Bezerra e Araújo (2014), os debates acumulados sobre “educação especial” e “educação inclusiva”

mencionado como uma das principais iniciativas para incremento da educação do campo na reforma agrária. Noutra frente de trabalho interinstitucional da Ufes, que ocorreu a partir de 2003, o MST e demais coletivos camponeses no ES (e no Brasil) beneficiaram-se de financiamentos disponibilizados pelo MEC<sup>51</sup>.

Chamou a atenção o fato de muitos entrevistados e participantes nas rodas de conversa já em 2004 afirmarem que as experiências acumuladas pelo curso de Pedagogia da Terra apontavam para uma importante lição coletiva: era preciso que os movimentos sociais camponeses ocupassem mais e melhor as universidades. E isso deveria ser feito para: i) formação de educadores (letras, matemática, artes, filosofia, sociologia etc.); ii) formação de profissionais da saúde (médicos e psicólogos principalmente); iii) formação de profissionais do direito; iv) formação de profissionais das mais diferentes áreas técnicas (engenharias etc.). “Nós, sujeitos camponeses, precisamos fortalecer nossas organizações nas bases para ocupar mais e mais a universidade e tingi-la verdadeiramente de todas as cores” (aluna da segunda turma).

Para muitos alunos que atuam como professores em escolas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, surgiu com o passar do tempo uma dificuldade. No período de janeiro e fevereiro, quando acontecia na Ufes o Tempo Universidade, do currículo do curso, as escolas realizavam atividades que acabavam exigindo dos professores sua presença nos estabelecimentos de ensino, conflitando assim com a programação da Ufes. Ocorreram momentos de muita

---

(e educação do campo) levaram à adoção de medidas oficiais para incremento de políticas educacionais de inclusão. Sobre a Secadi, consultar Brasil (2005).

51. A partir dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), favoreceu-se incremento da formação inicial e continuada de professores promovidos pela Ufes, financiado com recursos disponibilizados pela Secadi. As formações nesse momento abarcaram o Programa de Educação de Jovens e Adultos e o Programa Escola da Terra, entre outros. Em 2010 foi lançado o Pronacampo (BRASIL, 2010a).

angústia para boa parte dos estudantes, uma vez que assumiram com o Setor de Educação do MST o compromisso (que levavam à risca) de priorizarem a dedicação às fases presenciais (Tempo Universidade); por outro lado, corriam o risco de perder o contrato com a Sedu e/ou com as secretarias municipais de educação nas respectivas bases onde se encontravam os acampamentos e os assentamentos.

Essa dificuldade decorrente de uma aparente inadequação de horários e calendário explicitou um problema que remetia, sem dúvida, ao debate de uma política interinstitucional de profissionalização do magistério<sup>52</sup>: como sensibilizar os órgãos contratantes dos educadores sem-terra para a formação desses servidores? Na prática surgiu a necessidade de ampliar processos da assim chamada “gestão compartilhada”, para fortalecimento também da educação do campo. Debates genéricos já haviam sido acumulados e traduzidos no artigo 211 da Constituição federal de 1988 e regulamentados pela LDB, Lei n. 9.394/1996, principalmente no “Título IV – Da organização da educação nacional”, que trata das parcerias entre as esferas do poder público, da União, dos estados e municípios, para garantir a educação pública de qualidade para todos, como direito social.

---

52. A ideia de profissionalização do professor, utilizada nesta pesquisa, remete aos estudos que buscam resgatar a profissão docente. Conforme mostram as pesquisas de Foerster (2002), os órgãos de governo, na lógica neoliberalista de desregulamentação do Estado, adotam de forma recorrente o discurso da profissionalização do magistério. Observa-se, no entanto, que as reformas educacionais recentes caminham na contramão das lutas coletivas dos profissionais do ensino por uma política interinstitucional do resgate da qualidade da educação pública em todos os níveis. A produção acadêmica acumulada sobre profissionalização do professor desvela a problemática do discurso oficial e explicita que os profissionais do ensino constroem saberes profissionais próprios do trabalho na escola, em cujo processo a relação dialética entre teoria (saberes acadêmicos) e prática docente (saberes da experiência) é uma dimensão articuladora da identidade e autonomia profissional do professorado.



Isso significa dizer que universidade, Sedu, secretarias municipais de educação, sindicatos e movimentos sociais organizados, como é o caso do MST, precisavam instituir parcerias e unir esforços de colaboração interinstitucional para garantir algumas condições básicas ao processo de socialização profissional do magistério (formação inicial e continuada). Isso implicava diálogo e partilha de compromissos até então não colocados em discussão.

Nos contatos preliminares com a universidade, para a construção do projeto de parceria na oferta do curso Pedagogia da Terra, tivemos dificuldades de natureza ideológica. O que é educação? Faz sentido falar de educação do campo? Muitas vezes nos disseram que era preciso considerar a barreira do vestibular, a forma de ingresso na universidade (Coordenador do projeto no MST).

Os debates nas instâncias administrativas da Ufes (colegiados, conselhos, procuradoria) centravam-se muito mais na falta de consenso a respeito do caráter especial da demanda do curso em questão (realização de vestibular excepcional, por exemplo) do que nos benefícios acadêmicos bilaterais proporcionados pela dinâmica da parceria. Os embates provocaram inclusive a alteração do nome do projeto, que inicialmente definia-se como curso de Licenciatura em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, MST/ES, passando, a partir da segunda turma, a denominar-se Turma Especial de Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil. De outro lado, na proporção em que se construíam avanços no diálogo com setores da administração da universidade, para a efetivação desse trabalho com o MST, houve repercussão entre alguns segmentos, sobretudo dos diferentes departamentos do Centro de Educação da Ufes, com tentativa de introduzir outros patamares epistemológicos e suas bases teóricas e metodológicas na abordagem do campo da educação. Afinal:

Educação não é só escola. Também não é só transmissão de conteúdo enciclopédico das disciplinas científicas. Educação do campo é diálogo intercultural, que problematiza de modo radical as desigualdades sociais, o latifúndio e o agronegócio, enfim, o capitalismo (Magnólia de Souza Maia, educadora sem-terra).

A esse respeito, depoimentos de professores da Ufes indicavam benefícios do trabalho integrado com o MST para reflexões sobre o papel da academia na formação de profissionais do ensino. Uma professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro de Educação afirmou:

A gente percebe que o curso de Pedagogia da Terra guardou características que outras experiências de formação de professores em nossa universidade não conseguiram manter. Neste curso há uma vinculação com o aluno sem descaracterizá-lo de sua comunidade, de sua concepção de vida, do próprio MST. Essa experiência nos faz refletir, inserindo-a de alguma maneira no contexto da vida acadêmica da Ufes. É uma coisa que eu pude perceber como diferente de outros locais, onde me parece que o curso acabou acontecendo como um apêndice da universidade, porque tem ocorrido em extensão ou... de qualquer maneira como um apêndice em que as pessoas acabam não sendo consideradas em sua singularidade. No caso da Pedagogia da Terra até um acampamento foi montado, uma prática rotineira nos acampamentos dos sem-terra pelo país afora. Ali a gente podia perceber que todo o cotidiano do movimento era mantido, desde a partilha das tarefas à maneira como eles viviam, muito simples, sem fugir da luta da vida dura. Quer dizer, as camas, por exemplo, eram verdadeiros caixotes com colchonetes; o alojamento, de início feito de lona preta, ficava embaixo de mangueiras [...]. Depois foram feitos aqueles alojamentos que hoje estão lá [debaixo das mangueiras]; as frutas caíam sobre o telhado de amianto que quebrava, caíam

sobre as pessoas, abrindo caminho para a chuva entrar; o banheiro era comum; as refeições muito simples... e os outros alunos [dos outros cursos da Ceunes] tinham uma relação de reconhecimento de que eles pertenciam a uma outra dimensão, vamos dizer, estranha à vida deles, mas com um olhar de carinho e de respeito. Os nossos professores da mesma maneira, buscando conviver na intimidade com aquele estilo, aquele momento de vida ali. Os professores de assentamentos demonstraram enquanto alunos do curso de Pedagogia da Terra muita força de vontade, trabalhando intensamente para realizar bem as tarefas, surpreendendo a todos pela disciplina e seriedade (Professora doutora Mariza Teresinha Valladares).

A universidade teve um papel importante e de pioneirismo a cumprir, uma vez que na parceria coube a ela oferecer a formação em nível superior a educadores de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, com chancela da certificação. Não havia até então registros no país de que uma universidade federal tivesse realizado algo semelhante. Isso significava dizer que o currículo do curso Pedagogia da Terra não devia descuidar de nenhuma das dimensões inerentes a esse trabalho em parceria colaborativa (FOERSTE, 2002, 2005), cabendo à academia zelar pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sem sobrepor-las ou minimizá-las, a partir das realidades concretas das existências dos educadores sem-terra. Estava-se diante do desafio de trabalhar a educação como prática da totalidade (KOSIK, 1969). A questão “quem forma o educador?” assumiu centralidade. Na tese III de suas *Teses sobre Feuerbach*<sup>53</sup>, Karl Marx (2007,

---

53. Na primavera de 1845 Karl Marx apresenta o manuscrito das *Thesen über Feuerbach*, publicadas postumamente em 1888 por Friedrich Engels. Os primeiros manuscritos da obra *Die Deutsche Ideologie: Kritik der neuesten Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* (traduzida ao português por Marcelo Backes e

p. 612) cunha a categoria *revolutionäre Praxis* ao se referir à educação e aos educadores. Para ele a educação é um processo histórico-dialético (MANACORDA, 1991a), no qual os homens educam e são educados continuamente:

A doutrina materialista da *transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado*. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A consciência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *revolutionäre Praxis* (práxis revolucionária) (MARX, 2007, p. 612, grifos nossos).

A educação, por esse ponto de vista, é uma construção coletiva permanente; trata-se de obra sempre inacabada (MANACORDA, 1991a). Portanto, nesse contexto, entenda-se “educador” como formador de formadores, os quais, segundo Paulo Freire (1968), formam-se na práxis, denominada pelo autor de pedagogia da libertação.

Nesse sentido, então, com o êxito alcançado na primeira oferta, considerando seus resultados e desafios, houve renovação do convênio para uma segunda turma de Pedagogia da Terra/Ufes. Avaliaram-se algumas condições concretas das experiências de gestão anteriores, de modo especial no que se referia ao trabalho focado no esforço de cooperação entre MST, Incra e universidade. Inaugurou-se, assim, uma nova fase de relações interinstitucionais entre os órgãos oficiais e o MST. Chegou-se a considerar que existiam naquele momento avanços bastante palpáveis para que se ampliassem os programas desenvolvidos

---

publicada pela Civilização Brasileira com o título *A ideologia Alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*) datam de 1845 e foram completados em 1846. Trata-se de produção conjunta de Marx e Engels.

no Incra para o atendimento às demandas de educação do campo na reforma agrária. Tirou-se a recomendação de que o alargamento de possibilidades de formação de professores deveria ser uma das metas centrais do Pronera, uma vez que a grande maioria dos educadores sem-terra não contavam ainda com todas as condições requeridas para acesso a um curso de terceiro grau em uma universidade pública.

Nós estamos cada vez mais conscientes da importância do acesso dos acampados e assentados da reforma agrária a todos níveis de escolarização. As demandas para ensino superior crescem dia a dia entre os trabalhadores rurais sem-terra, porque percebem que a educação é um direito de todos, na cidade e no campo. Os pais estão percebendo que a educação de seus filhos é importante e os educadores sem-terra até já estão podendo estudar na universidade. Mais do que isso, os professores estão trazendo contribuições para as comunidades, que vão para além da escola de cada assentamento (Coordenador do curso do MST).

Uma aluna da segunda turma disse que o curso de Pedagogia da Terra da Ufes lhe oportunizou processos reflexivos que partiam do seu trabalho de quase vinte anos como professora sem-terra no assentamento. Ela passou a perceber que as crianças aprendiam melhor sob determinadas condições de organização do trabalho pedagógico. Até então fizera uso frequente da intuição diante de desafios diários colocados pela docência, que proporcionassem práticas educativas para concretização de um currículo que, conforme discute Paulo Freire, dialoga de verdade com as culturas dos educandos e seus contextos sociais. Isso implica a práxis de pensar e fazer educação na escola com a comunidade. Então ela afirmou:

Estou tendo oportunidades de leituras sobre muitos assuntos e autores que eu não conhecia até aqui, relacionados ao meu trabalho na escola. Os temas são discutidos coletivamente durante

o Tempo Universidade e a gente pode levantar questões para os professores da Universidade que vêm ministrar as disciplinas. Além disso, as pesquisas para produzir a monografia final desafiam a cada um de nós para reflexões sobre a nossa prática como educadores da reforma agrária. Existe um currículo oficial e nós do Setor de Educação do MST queremos fazer a educação do campo (Aluna da segunda turma de Pedagogia da Terra/Ufes).

Nesse contexto, vale lembrar que a única universidade pública no estado do Espírito Santo continua ainda desenvolvendo preferencialmente suas atividades nos *campi* de Vitória. Mas não se pode perder de vista que o *campus* de São Mateus era, à época da primeira redação deste estudo, o único polo da Ufes em funcionamento por ocasião da oferta do curso de Pedagogia da Terra no interior do ES, assim mesmo passando por grandes dificuldades, correndo até o risco de ser fechado a qualquer momento no final dos anos de 1990. As demandas para os cursos da Ufes acabaram sendo forçadas a se deslocar do interior para a capital, gerando com isso uma espécie de fluxo migratório do interior para a metrópole.

As comunidades locais, com um modo de produção fortemente marcado pela organização familiar do trabalho agroecológico na terra, sofreram muitos transtornos em função da inexistência de instituições públicas de ensino superior nos mais diferentes territórios do interior capixaba, na medida em que seus filhos tinham que ir para a cidade grande estudar na universidade e depois de concluir a formação não voltavam mais. Houve inegavelmente nessa política educacional uma tendência explícita de esvaziamento do campo em favor do agronegócio, quando se estimulou aos jovens para que migrassem do campo para a cidade em busca do direito social dos camponeses à educação superior, cujo caminho de volta nem sempre foi favorecido (Rogério Omar Caliari, membro do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo).

Algumas breves considerações sobre o contexto desse quadro crônico e precário das políticas públicas de educação no ES, destacadamente na formação superior em todas as áreas do conhecimento, podem contribuir para a compreensão das raízes das lutas do MST para ocupar a Ufes e criar o curso de Pedagogia da Terra.

## **Sobre interiorização da Ufes e desafios da educação do campo<sup>54</sup>**

Em 1954 o governo estadual criou em Vitória a Universidade do Estado do Espírito Santo (Lei estadual n. 806, de 7 de maio de 1954)<sup>55</sup>, que foi federalizada em 1961 pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek (Lei n. 3.868, de 30 de janeiro de 1961) e passou a chamar-se Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

As primeiras experiências realizadas na formação de professores pela Ufes no interior do ES datam dos anos 1970 e 1980, quando foram feitos convênios para oferecer cursos emergenciais parcelados de formação de profissionais do ensino em Nova Venécia (1976) e em Linhares (1980-1982), na região norte do estado. Essas experiências

---

54. Sobre o tema, consultar Foerste (2002, p. 161-193).

55. Conforme Albuquerque (1995), até então funcionavam em Vitória: Faculdade de Direito, primeiro curso a ser federalizado no ES (criação pelo Decreto estadual n. 1.302, de 9 de junho de 1931, e federalização pela Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950); Faculdade de Farmácia e Odontologia (criação pelo Decreto estadual n. 1.306, de 11 de junho de 1931); Faculdade de Ciências e Letras, que passou a funcionar a partir de julho de 1953 (Lei estadual n. 550, de 7 de dezembro de 1951); Escola de Belas Artes, que passou a funcionar a partir de outubro de 1956 (criação pela Lei estadual n. 518, de 6 de julho de 1951); Escola Politécnica, que passou a funcionar a partir de 1952 (criação pela Lei estadual n. 520, de 6 de julho de 1951); Escola de Educação Física, que funcionou como instituição de ensino médio até 1962 (criação pelo Decreto estadual n. 1.366, de 26 de junho de 1931), quando foi transformada em curso de nível superior.

são consideradas, conforme mostra Borgo (1995), as tentativas pioneiras de interiorização de fato da universidade<sup>56</sup>.

Em 1988 um grupo de secretários municipais de educação do norte do ES (Nova Venécia, Montanha, Mucuri, Pinheiros e Boa Esperança), liderado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia, reivindicou cursos de licenciatura plena nas áreas de Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia. A universidade encaminhou as discussões criando uma comissão especial para elaborar o Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Espírito Santo (UFES, 1989).

Naquele momento, buscaram-se alternativas para a implementação de um “programa de caráter permanente que, ao contrário das atividades de extensão esporádicas, produzisse soluções voltadas para a transformação social e para o desenvolvimento local e regional” (UFES, 1989, p. 92). Ainda que os objetivos com a interiorização abarcassem a formação de profissionais e a realização de pesquisas e atividades de extensão nas mais diferentes áreas do conhecimento (saúde, direito, engenharias etc.), na prática a implementação dos cursos ficou restrita às licenciaturas, promovendo, portanto, a formação de professores para o ensino básico.

Durante o ano de 1990 promoveram-se encontros entre lideranças educacionais da Sedu e de secretarias municipais de educação, o então bispo da diocese de São Mateus, membros das Comissões Pró-Ceunes de Nova Venécia e São Mateus, bem como representantes da Ufes, para definir responsabilidades institucionais na implementação experimental da Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo, em São Mateus. O primeiro vestibular foi oferecido em

---

56. Em 1976 a Ufes criou o *campus* avançado de Alegre (no sul do ES), conforme Resolução do Conselho Universitário n. 09/1976, incorporando a Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo. Nesse *campus*, à época denominado de Centro Agropecuário, hoje funcionam o Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) e o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS).



1991, ficando o curso de licenciatura plena em Educação Física para ser ofertado em Nova Venécia (160 inscritos no vestibular), e para São Mateus ficaram os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas (785 candidatos inscritos no vestibular) e, a partir de 1992, Letras-Português.

Em relação aos projetos curriculares, os cursos ofertados na Ceunes adotaram sem alterações as propostas implementadas no *campus* de Goiabeiras, em Vitória. Em avaliação feita pela Ufes (1994) constatou-se que não se tinha dado importância necessária à construção de projetos específicos, buscando atender a pelo menos algumas das peculiaridades locais e/ou regionais. Faltavam condições básicas de infraestrutura, como bibliotecas e laboratórios. Além disso, destacavam-se entre os problemas verificados a falta de continuidade dos convênios assumidos pelos poderes públicos municipais e estadual, gerando instabilidade, sobretudo, financeira. Ao mesmo tempo, os diferentes departamentos da Ufes envolvidos haviam passado por algumas dificuldades para disponibilizar docentes para atuarem em São Mateus e Nova Venécia. Essa situação teve como consequência uma grande rotatividade de professores, porque os docentes não aceitavam acumular encargos em Vitória e no interior, além do fato de a maior parte das disciplinas serem ministradas por professores substitutos.

Em junho de 1996 realizou-se na Ufes o Seminário Integrado Pró-Formação de Professores, como uma atividade conjunta da universidade, da Sedu e da Undime. Foram analisados problemas relacionados à formação do professor do ensino básico nos cursos da Ufes. Um aspecto que repercutiu na licenciatura foram alguns dados apresentados pela Sedu (1996), segundo os quais a universidade brasileira não teria se planejado para atender às demandas decorrentes da universalização e democratização do ensino básico. Em dez anos, polemiza o relatório, a Ufes teria formado somente 147 professores de matemática, 240 de ciências físicas e biológicas, 59 de física e seis de química. Respectivamente, o concurso público de ingresso

no magistério realizado em 1993 abriu 836 vagas em matemática, 396 em ciências físicas e biológicas, 56 em física e 44 em química<sup>57</sup>.

A interiorização da universidade apresentou-se como possibilidade para fortalecimento da educação pública para todos. Como trabalhar com as demandas de educação do campo?

Os professores assentados manifestaram indignação diante da história de abandono a que foram submetidos os mais diferentes territórios do ES no que se refere à oferta de ensino superior pelo Estado.

A história da educação pública capixaba é marcada pelo abandono e esquecimento. Isso explica por que até hoje proliferam as instituições isoladas de ensino superior pago de baixa qualidade no estado do Espírito Santo. Por que não temos, a exemplo de SP, RJ, MG etc., uma universidade estadual e interiorizada? (Aluno da segunda turma).

Para os educadores sem-terra não restavam muitas oportunidades, pois reconheceram de modo realista não dispor de condições econômicas para bancar as elevadas mensalidades de um curso em uma instituição de ensino superior privada nas cidades mais próximas aos seus assentamentos.

---

57. Nos anos de 1990 foram produzidos dois relatórios com repercussão nacional (GATTI, 1996; LÜDKE, 1994), protagonizados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e pelo Conselho de Secretários de Estaduais de Educação (Consed). Os debates objetivavam contribuir para a problematização da formação inicial e continuada de professores, com vistas à profissionalização do magistério. Todavia, como discute Foerste (2002, 2005), as análises feitas à época não aprofundaram reflexões de *lato sensu* sobre parceria, cujas bases teóricas e práticas partem do pressuposto de que processos de colaboração do magistério (escola) com a universidade garantem a indissociabilidade entre “pensar” e “fazer” educação. Para Lüdke (2001), a pesquisa é a dimensão articuladora da profissionalidade docente.

Para o MST este curso de Pedagogia da Terra da Ufes foi uma oportunidade singular de acesso ao ensino superior público, com tentativas de atender às especificidades da educação nos assentamentos. Que bom! A universidade também chegou finalmente para os camponeses. Não pode parar! (Aluno da primeira turma).

Os educadores sem-terra tinham razões para destacar com muitas reservas que talvez o curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade Aberta e a Distância (UFES, 2000) fosse mais uma possibilidade concreta tardia para realizar estudos de nível superior por parte dos professores das escolas de assentamento. Entretanto, relataram com veemência que encontraram de partida acesso vedado a este programa de formação de profissionais do ensino no ES, pois eram professores em designação temporária (DTs) ou “contratação precária”, contratados pela Sedu e pelas secretarias municipais de educação. Os convênios do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Ufes careciam de um fortalecimento de políticas interinstitucionais de profissionalização docente negociadas nas bases, com os movimentos sociais. As parcerias entre o Nead/Ufes<sup>58</sup> e órgãos educacionais do governo estadual eram unilaterais e, por isso mesmo, apresentavam fragilidades que dificultavam aos diferentes movimentos sociais, como o MST, beneficiarem-se desse programa emergencial (e temporário) de formação inicial de professores no ES. Sendo assim, os professores do MST questionavam-se a respeito da necessidade da renovação do convênio que tinha viabilizado o curso Pedagogia da Terra, uma vez que existiam demandas concretas para a oferta de outras turmas, em nível de graduação ou pós-graduação.

---

58. Sobre o Curso de Pedagogia EAD/Ufes, consultar: MORETO, Charles. **Formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância**: um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade. Vitória: PPGE/Ufes (dissertação de mestrado), 2006.

Registramos a avaliação de reconhecimento em relação às experiências do curso, por valorizar abrangência, inserção social e cultural da formação, observando diferentes territórios e territorialidades (ALMEIDA, 2008). As turmas foram organizadas, a critério do Setor de Educação do MST, por educadores sem-terra de diferentes contextos da reforma agrária no ES. Ocorre que todos os alunos acumularam saberes da prática em suas escolas e que a participação no curso favoreceu uma ampla troca de experiências entre os próprios professores dos assentamentos, bem como com as equipes da universidade. Debates acumulados sobre educação do campo fecundavam os estudos no curso nas diferentes componentes do currículo. Investigar educação na reforma agrária fomentou diálogos a partir das organizações de base dos trabalhadores rurais sem-terra, articulados em lutas coletivas de resistência ao agronegócio e latifúndio e em favor da reforma agrária. Educação e luta pela terra eram abordadas de forma dialética, enquanto totalidade (KOSIK, 1969; MARX, 2007). Esse processo dinâmico e concreto de socialização na realização do curso apresentou-se como importante eixo de formação, pois contribuiu para a aproximação entre diferentes conhecimentos e culturas de contextos diversos do país e suas territorialidades (ALMEIDA, 2008).

O curso proporcionou oportunidades singulares de convívio com professores de assentamentos de outros Estados, além do ES, como RJ, MG, BA, AL, SE, PE, RN, estimulando discussões a respeito de especificidades locais e temas que se articulavam numa perspectiva mais ampliada em âmbito nacional, nas lutas coletivas dos trabalhadores do campo e da cidade. Nós tivemos oportunidades de tematizar questões sobre educação quilombola, educação indígena, educação dos ribeirinhos etc., com reflexões sobre territórios e suas culturas (Coordenador do curso na Ufes).

Partindo do exposto, emerge a questão sobre qual tipo de interiorização da universidade se ofertou curso Pedagogia da Terra, sobretudo

no que se refere às condições de infraestrutura física. Os professores da Ufes explicitaram preocupação com as condições precárias e de improviso dos alojamentos e refeitório, observadas no *campus* da Ceunes, enquanto se realizavam as etapas da formação no Tempo Universidade. Quando novos sujeitos acessam a universidade brasileira, como as questões de infraestrutura, sobretudo das condições materiais, contribuem para se promover educação superior de qualidade? Essa problemática será retomada no tópico “Do espaço físico”.

## **O curso Pedagogia da Terra nas vozes de seus sujeitos**

As considerações a seguir objetivam, inicialmente, situar em linhas gerais aspectos do currículo prescrito e vivido do curso de Pedagogia da Terra da Ufes. Posteriormente, discutir alguns pontos levantados a partir de dados produzidos, sobretudo com educadores sem-terra, graduandos do projeto em análise, a respeito da percepção deles sobre a formação. Finalmente, problematizar dimensões relacionadas a disponibilidade e adequação das instalações e equipamentos, no espaço físico da Ufes, para a realização do Tempo Universidade.

### *Projeto político-pedagógico*

O curso de Pedagogia da Terra da Ufes teve duas turmas, como vimos. A Turma Paulo Freire (primeira turma), que iniciou em setembro de 1999, culminando com as defesas de monografia no mês de julho de 2002. E a Turma Maria Olinda (segunda turma), que começou em janeiro de 2003 e se concluiu em dezembro de 2006. O currículo para ambas as ofertas adotou a mesma grade de disciplinas, organizadas num total de oito períodos de 300 horas cada, mais 120 horas de monografia no último período (ver Anexo).

Para agilizar os trâmites legais do projeto de curso, considerou-se prudente adotar a mesma proposta curricular do curso de Pedagogia

oferecido no *campus* da Ufes em Vitória e na Ceunes (UFES, 2002, p. 8). Todavia os trabalhadores rurais sem-terra adotaram postura persistente de diálogo com equipes do Centro de Educação da Ufes para introduzir na grade curricular disciplinas específicas de interesse do Setor de Educação do MST: Alternativas da Educação no Campo; A Questão Agrária no Brasil; Educação para o Cooperativismo no Campo; e Trabalho de Conclusão de Curso.

Em relação ao currículo do curso, observou-se um grau elevado de satisfação dos estudantes. Quando perguntados se opinaram sobre a elaboração do projeto do curso, 90 % dos estudantes afirmaram que foram consultados. Destacaram também que o currículo praticado foi dialógico e participativo. Análises mais apuradas dos programas das disciplinas indicadas pela universidade ajudariam a perceber se elas de fato direcionavam objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, sobretudo, para as especificidades da educação nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Como o curso no seu todo tematizou as necessidades dos educadores sem-terra e dos trabalhadores rurais sem-terra? Essa dimensão do currículo vivido implicaria estudos específicos e mais aprofundados, sobretudo quando se trata, conforme Caldart (2000), dos princípios da educação do campo.

Para os estudantes, grande parte dos professores indicados pela Ufes acabavam redimensionando seus planejamentos na medida em que processos de interação entre professor e aluno se realizavam no dia a dia do curso. Possivelmente pesquisas com objetivos voltados a essa questão poderiam captar melhor aspectos sobre essa problemática em especial. Como professores da universidade resignificaram tópicos das disciplinas que lecionaram, já que o currículo deste curso era o mesmo da graduação em Pedagogia na Ufes em Vitória e na Ceunes? Por outro lado, mereceriam maior atenção em termos de análise as disciplinas sugeridas pelo MST, para verificar se garantiam as peculiaridades a que se fez referência anteriormente. De que maneira essas disciplinas dinamizaram o currículo na perspectiva da educação proposta pelo MST? Como elas contribuíram com as

demais disciplinas e, por sua vez, como se beneficiaram delas numa abordagem dialética? Também não se deveria descuidar da necessidade de se explicitar melhor como os conteúdos do conjunto de disciplinas do curso em seu todo se articulavam e de que maneira elas convergiam para atividades de extensão e, ao mesmo tempo, para o processo de produção e sistematização do conhecimento educacional nos assentamentos.

Ainda que o curso de Pedagogia regular de Vitória e de São Mateus não tivesse como exigência a monografia no final do curso<sup>59</sup>, o coletivo da educação do MST encaminhou discussões com a universidade, destacando relevância e necessidade da construção coletiva de uma alternativa de educação do campo com pesquisas para elaboração de monografia. “A inclusão das disciplinas ligadas à realidade dos assentados deu-se no sentido de garantir que, na formação de professores sem-terra, estivessem presentes a cultura, os valores e identidades dos trabalhadores camponeses” (Líder do Setor de Educação do MST). Assim se pactuou a inclusão de mais 120 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso. Desse modo a carga horária total do curso era de 2.520 horas. Afirmou na época o coordenador do curso no MST: “Ao MST interessa fundamentalmente a produção de conhecimentos a partir de práticas educativas nos acampamentos e assentamentos. A pesquisa para monografia é uma alternativa concreta que encontramos para fazer encaminhamentos nesse sentido”.

Como não foram identificados projetos institucionais de pesquisa e iniciação científica, envolvendo docentes e discentes do curso na Ufes, caberia promover investigações específicas que contribuíssem para dimensionar a concepção de pesquisa e extensão no curso de Pedagogia da Terra. De que modo a exigência da monografia de final

---

59. Nas monografias foi abordada uma variedade significativa de temas ligados à realidade dos assentamentos, como educação infantil, pedagogia da alternância, educação de jovens e adultos, educação popular, educação do campo em acampamentos de sem-terra etc. (UFES, 2003).

de curso garantiria efetivamente a introdução de práticas investigativas tematizando questões da educação do campo na reforma agrária?

No que se refere à adequação dos horários, buscou-se construir uma proposta que atendesse às necessidades dos professores de assentamentos que frequentavam o curso. Desse modo definiu-se que os oito semestres, cada um com cinco disciplinas de 60 horas, totalizando 300 horas cada semestre, seriam distribuídos em oito etapas intensivas nos meses de janeiro, fevereiro e julho (período de férias no ensino básico e recesso das atividades de ensino na Ufes), que foram compreendidas como Tempo Universidade. Na oitava etapa era ministrada somente a disciplina de Estágio Supervisionado de 300 horas. Por interesse do MST, nesta última etapa os estudantes deveriam concluir a monografia final do curso, que contava 120 horas.

Em cada etapa, as atividades centravam-se na oferta de disciplinas previstas na grade curricular, ministradas por docentes especialistas da Ufes, com orientação de estudos, discussão e formulação e reformulação de trabalhos, realização de seminários, programação de estudos orientados do Tempo Comunidade/Escola, enfim, realização de atividades teóricas e práticas pertinentes à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Desde a primeira turma muitos professores do Centro de Educação (e outros centros da universidade), com mestrado e doutorado, têm se interessado pelo nosso curso Pedagogia da Terra, manifestando interesse para trabalhar nele. Isso representa um ganho importante para os estudantes (Coordenador do curso na Ufes).

Entre uma etapa e outra, os estudantes recebiam trabalhos orientados em cada uma das disciplinas desenvolvidas, correspondendo a uma carga horária total de 25 %, isto é, 15 horas para cada uma das disciplinas. Na dinâmica de funcionamento do curso, entendia-se que a alternância entre períodos de atividades teóricas na universidade e de atividades práticas no campo promovia

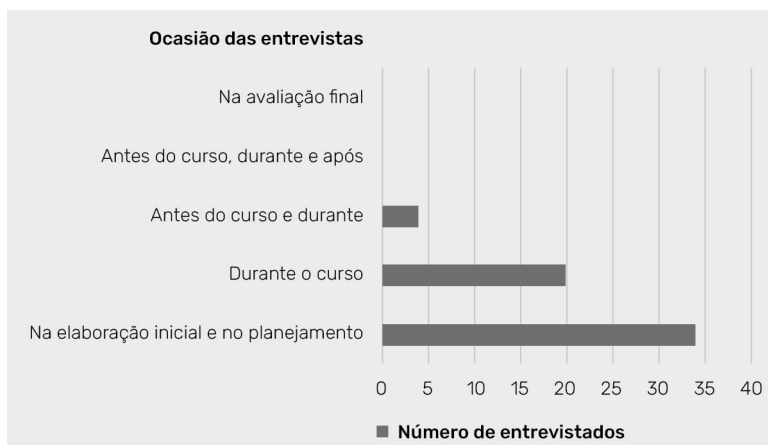


processos de reflexão a partir de estudos dirigidos, da realização de pesquisas e imersão na vida da comunidade.

Quando os estudantes e coordenadores do MST foram perguntados sobre as demandas de educação nos acampamentos e assentamentos e o projeto do curso de Pedagogia, surgiram muitos questionamentos. De um modo geral, os coordenadores locais e estudantes problematizaram que o curso, em suas linhas basilares, não atendia às concepções de educação defendidas pelos trabalhadores rurais da reforma agrária, especialmente pelos educadores sem-terra. “Sentimos falta de uma maior intencionalidade orgânica e articuladora do currículo do curso com as questões que emergem das experiências de educação nas lutas contra o latifúndio e agronegócio” (Líder do MST). Dados quantitativos a respeito de uma valorização por parte do currículo do curso dos conhecimentos anteriores dos estudantes apontam que essa questão é considerada nos trabalhos propostos.

De fato, estudantes, coordenadores e professores do curso reconheceram que o *projeto curricular prescrito* nem sempre foi levado em consideração na prática pelos sujeitos do processo, uma vez que a dinâmica cotidiana do curso possibilitava múltiplas alternativas reflexivas, que colocavam conhecimentos acadêmicos valorizados pela universidade e questões da prática dos educadores sem-terra em diálogo. Por essa via, abriam-se alternativas para a construção coletiva de um novo *projeto curricular vivido*, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, esperanças, compromissos políticos em favor de lutas pela transformação da sociedade de classes. O gráfico a seguir mostra que um número significativo de alunos não teve uma participação efetiva na construção do projeto de curso já na fase que antecedeu ao seu ingresso na universidade como estudante do curso de Pedagogia da Terra. Este mesmo gráfico, todavia, possibilita inferir que todos admitiram encontrar condições para participar da construção do currículo do curso a partir do momento em que passaram a tomar parte dele como estudantes.

Gráfico 1 – Quando os estudantes opinaram sobre o curso



Fonte: Elaboração própria.

Se de início havia um sentimento de que as coisas chegavam prontas da universidade, na medida em que sujeitos históricos colocavam-se em movimento interativo, com suas múltiplas identidades e inserções na sociedade, depois se abriam possibilidades objetivas para a construção coletiva de um outro projeto educacional, que tanto fertilizava debates no contexto tradicional da universidade quanto estimulava a sistematização de uma alternativa de educação, mais voltada para as necessidades cotidianas dos trabalhadores rurais acampados e assentados da reforma agrária.

Tal dinâmica pressupunha postura de engajamento e de diálogo dos sujeitos envolvidos. Muitas vezes a urgência do cotidiano criava empecilhos, com procedimentos e posturas que acabavam inviabilizando uma aproximação mais efetiva entre diferentes culturas institucionais, como é o caso, aqui, dos conhecimentos acadêmicos e dos conhecimentos construídos pelo Setor de Educação do MST. Paradoxalmente, a universidade valorizava a teoria, mas no caso do curso de Pedagogia ainda não colocava a monografia de final de curso como um momento importante de articulação entre a teoria e a prática pelas

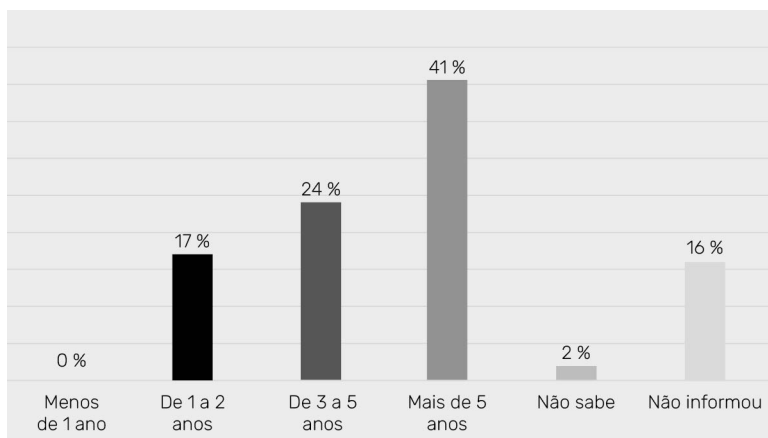
pesquisas sistemáticas e metodologicamente rigorosas. O MST, dada a urgência da construção coletiva de uma epistemologia da educação do campo, não prescindia de uma formação academicamente rigorosa de seus professores, o que implicava a realização de pesquisas, dimensão comumente muito valorizada pelo meio acadêmico.

Esse embate entre setores da academia e o MST contribuiu para a construção de uma abordagem diferenciada do processo de formação de profissionais do ensino na universidade? Quando o MST explicitou a relevância da formação do pesquisador no profissional do ensino, lançou desafios para uma avaliação do processo de formação do magistério na universidade e das racionalidades que a fundamentam. Para o Setor de Educação do MST, formar educadores capazes de refletir com rigor sobre a prática educativa e compreender suas mazelas e contradições era uma necessidade. Nesse sentido, então, a parceria do MST com a universidade favoreceu a construção de possibilidades para fortalecer as lutas pela reforma agrária, em cuja organização de base a educação é uma das dimensões articuladoras.

## **Do corpo discente**

A demanda atendida pelo curso Pedagogia da Terra/ES na Turma Paulo Freire foi de 64 alunos (houve desistência de dois). Os 66 alunos inicialmente inscritos estavam assim distribuídos por estados da União: 37 do ES, 6 de MG, 10 da BA, 2 do MA, 3 de SE, 3 de AL, 2 do RN e 3 de PE. Quanto ao gênero, os estudantes finais ficaram agrupados em 48 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Já os alunos inscritos na Turma Maria Olinda somavam um total de 59 (houve uma desistência), sendo que os 58 que permaneceram estavam distribuídos da seguinte forma por estado: 42 do ES, 14 da BA e 2 do RJ. Destes, 44 eram do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Considerando as duas turmas, um total de 24 estudantes atuava há pelo menos cinco anos como professor, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de atuação dos cursistas como educadores da reforma agrária



Fonte: Elaboração própria.

A dinâmica do cotidiano dos estudantes no Tempo Universidade do curso era planejada coletivamente desde o início da primeira etapa, para possibilitar um trabalho mais efetivo e organizado de professores e alunos, em todos os turnos de cada dia. Os estudantes da Turma Maria Olinda organizaram-se em oito núcleos: Núcleo Esperança; Núcleo Sementes de Esperança; Núcleo Ozziel; Núcleo Flamboyant; Núcleo Ciclo da Vida; Núcleo Amor à Causa; Núcleo Liberdade; Núcleo Desafiadores. Para cada dia da semana, as tarefas ficavam sob responsabilidade de execução dos membros de um dos núcleos, abarcando limpeza e organização do alojamento, do banheiro, do pátio, do refeitório, da cozinha, da sala de aula, e coordenação da mística. Diariamente foram feitos registros das principais atividades e fatos ocorridos no curso no Livro de Memórias da Segunda Turma de Pedagogia da Terra/ES.

Embora as condições aqui na Ceunes não sejam as mais favoráveis para fazermos bem o nosso curso de pedagogia, não podemos ficar parados, esperando. Isto aprendemos nos acampamentos e

assentamentos do MST, que a gente só conquista direitos lutando mesmo, de forma organizada, para superar nossas dificuldades. Por isso muitos, que chegam de outros contextos, se surpreendem com a nossa disciplina e força de vontade. Para nós não há nada de anormal ou fora de série, na verdade. Tudo isso faz parte das nossas lutas, da nossa identidade sem-terra (Aluna da segunda turma).

Todo professor, quando iniciava a jornada de sua disciplina com a turma, era informado preliminarmente a respeito da maneira como os estudantes se organizavam internamente, desde o amanhecer até o horário de se recolher para o descanso noturno, sendo convidado a tomar parte das refeições, das celebrações diárias da mística, das atividades culturais, seminários etc. Os trabalhos começavam antes das 6 horas da manhã e terminavam por volta das 10 horas da noite, com intervalos de uma hora e trinta minutos, após almoço e jantar. Os finais de semana eram programados para muito trabalho, com realização de seminários, reuniões de planejamento e avaliação, palestras, estudo em grupo, organizados pelos coordenadores do curso do MST e/ou pelos estudantes. Essas atividades centravam-se no aprofundamento de aspectos teórico-práticos de interesse dos educadores sem-terra.

Os alunos do curso Pedagogia da Terra afirmaram que a educação do campo problematiza uma concepção burguesa de formação humana reproduzida pela ideia de que educação é sinônimo de escola. A educação do campo é um processo que tem no seu cerne o princípio do movimento da luta pela terra (CALDART, 2000) para promover a agroecologia e a sustentabilidade. Quando a Ufes trabalha a formação de educadores sem-terra, de que educação os projetos de ensino-pesquisa-extensão tratam? “Educação na reforma agrária é uma obra coletiva em permanente construção. Isso é possível na universidade pela prática do diálogo” (Professora do Centro de Educação da Ufes).

Para lideranças do Setor de Educação do MST, o ingresso dos educadores sem-terra na academia era uma conquista importante,

um marco histórico. Entendiam que esse passo significava um avanço para a construção coletiva por parte do MST de um projeto de educação do campo para além dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Reconheciam que uma formação de terceiro grau dos professores que trabalhavam em escolas de assentamentos possibilitava trocas importantes de experiências entre os profissionais do ensino da academia e os trabalhadores rurais sem-terra. Seria praticamente impossível a eles ingressar em um curso de nível superior de uma universidade pública federal do porte da Ufes sem o convênio firmado entre o Incra, o Cidap e a Ufes. “A forma de ingresso no curso de Pedagogia da Terra foi colocada em questão por segmentos conservadores da academia. Para eles não seria democrático os educadores sem-terra não realizarem o vestibular” (Coordenador do curso no MST). De um modo geral, como mostram as pesquisas no PPGE/Ufes, o magistério do interior capixaba não tinha acesso a um curso na Ufes (FRANÇA, 2013; PEZZIN, 2007; PIZZETA, 1999, 2014; SÁNCHEZ MATEOS, 2011; SANTOS, 2016; ZEN, 2006), restando ao professorado estudar em cursos de licenciatura nas faculdades isoladas pagas. E, conforme investigou Moreto (2006), os professores no ES em sua maioria são certificados em cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância ou semipresencial.

Sabemos que é preciso, nós trabalhadores rurais, fortalecermos um posicionamento de que o curso Pedagogia da Terra é apenas um começo da garantia do direito dos sem-terra de estudar na universidade. Hoje ele é feito também no Pará, em Rondônia, no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul, no Rio Grande do Sul, no Rio Grande do Norte. A formação em nível superior dos profissionais do ensino da cidade e do campo é um direito dos professores e da sociedade, sendo um dever do Estado prover todas as condições necessárias para concretizar e implementar políticas públicas nesse sentido. Só assim avançaremos em nossas lutas por

uma maior valorização profissional de todos aqueles que atuam na formação humana, desde a educação infantil à pós-graduação (Aluno da primeira turma).

Quanto às críticas ao curso propriamente, destacaram a necessidade de implementar pesquisas que garantissem discussões coletivas com os professores de assentamentos no sentido de definir uma política de formação de docentes para e na reforma agrária, a partir das especificidades da educação do campo. Acreditavam que esta seria uma conquista que já estava em construção coletiva, nos vinte anos de história do MST. Perceberam que uma significativa parcela dos pesquisadores da universidade envolvidos com o Setor de Educação do MST mostrava-se sensível às demandas educacionais nos acampamentos e assentamentos. Um processo assim não se esgotaria na oferta do curso de Pedagogia da Terra tão somente.

Seria interessante que os cursos superiores dedicados à educação dos assentados não se limitassem à formação de educadores e sim fossem estendidos às diferentes áreas do conhecimento humano e necessidades dos assentamentos. Pensamos que são necessários cursos também na área de agricultura, de saúde, de economia, de direito, das engenharias [...] (Aluno da primeira turma).

Vistos por esse ângulo, os debates emergentes da educação do campo, as demandas de formação de terceiro grau inicial e continuada nos assentamentos se renovavam e cresciam a cada dia, devendo abranger as diferentes áreas do conhecimento, para fortalecimento das lutas pela reforma agrária e da agroecologia.

### *Do corpo docente*

O corpo docente envolvido no curso de Pedagogia da Ufes estava distribuído em três departamentos do Centro de Educação, contando

com a colaboração de professores pesquisadores de áreas afins, como Letras, Artes, Geografia, Matemática, Sociologia, Psicologia etc. Os professores eram convidados a ministrar disciplinas de acordo com as especificidades das pesquisas que realizavam e/ou a identificação com as lutas dos trabalhadores rurais sem-terra<sup>60</sup>. No caso do Centro de Educação, cada departamento avaliava a solicitação feita pela coordenação do curso, tomando as providências para a liberação do docente para trabalhar na etapa em que era solicitado. Na prática, ocorria com frequência de professores se colocarem à disposição do trabalho no curso de Pedagogia da Terra por simpatia ao MST e porque acreditavam na relevância social do projeto.

O Setor de Educação do MST indicava nomes de pesquisadores<sup>61</sup> de outras universidades ou instituições de ensino e pesquisa para ministrar algumas disciplinas, sobretudo aquelas que tratavam das questões do campo (A Questão Agrária no Brasil; A Educação para o Cooperativismo no Campo; Alternativas de Educação do Campo; Trabalho de Conclusão de Curso). No processo de planejamento e avaliação das diferentes etapas, o Setor de Educação do MST reivindicava a presença de alguns professores de fora dos quadros da universidade (ligados a movimentos sociais), mas os departamentos responsáveis pelas disciplinas na Ufes argumentavam que disponibilizavam docentes qualificados e interessados para assumir e coordenar as atividades programadas no currículo. Essa situação gerou por vezes certo desconforto entre os alunos e alguns professores no

---

60. Atuaram na Turma Paulo Freire um total de 34 professores, contados aqueles indicados pela Ufes e pelo MST. Não foram computados os professores convidados para participar das defesas de monografia em julho de 2002. Para verificar a composição das bancas, consultar Ufes (2003). A dissertação de Josimara Pezzin (2007, p. 154-160) levantou todos os títulos das monografias defendidas nas primeira e segunda turmas.

61. Como Bernardo Mançano Fernandes, João Pedro Stedille, Roseli Salette Caldart, Isabela Camini, Adelar João Pizzeta, entre outros.



início de cada disciplina. Na maior parte dos casos, os problemas acabavam sendo superados, na medida em que a relação professor-aluno desencadeava processos interativos pautados em práticas dialógicas e de colaboração, inerente ao trabalho coletivo, no respeito às diferenças, na vivência e exercício permanente da solidariedade.

Fizeram-se questionamentos sobre o modo como o convênio entre a universidade e o MST favoreceu diálogos entre as culturas acadêmicas e as dos camponeses. Enquanto uma das dimensões teórico-práticas importantes e articuladoras do projeto de formação de professores de assentamentos, os saberes produzidos coletivamente nas lutas dos trabalhadores rurais sem-terra pela reforma agrária e suas implicações pedagógicas foram consideradas?

Para Freire (1968, 1996), a educação emancipatória implica diálogos entre culturas. Assim, partindo do pressuposto de que o currículo prescrito do curso de Pedagogia da Terra da Ufes passou por problematizações que lhe imprimiram outros significados, com introdução inclusive de disciplinas de outros campos científicos, a contradição da cultura escolar e cultura de escola (FORQUIN, 1993) foi cotejada por questionamentos advindos da educação do campo na reforma agrária, da pedagogia da alternância e da educação popular, por exemplo: i) o que é educação? ii) quem educa o educador? iii) a quem servem as epistemologias hegemônicas do currículo nas universidades e nas escolas? Vejamos o seguinte depoimento:

As práticas formativas mobilizadas pela parceria entre universidade e trabalhadores rurais sem-terra inegavelmente explicitaram a invisibilização e silenciamentos das culturas camponesas e dos povos e comunidades tradicionais na universidade e na educação básica (Professor da Ufes).

Os oprimidos se libertam pelo diálogo. O silêncio é quebrado como resistência à *cultura do silêncio ou silenciamento* (FREIRE, 1968). Conforme Martin-Barbero (2014), debates acumulados sobre a

educação emancipatória na América Latina mostram a importância dos movimentos sociais para superação dos poderes coloniais que reproduzem dominação. O colonizador é legitimado pela “senhoria da terra” (2014, p. 23), pela hegemonia das oligarquias rurais (latifúndio e agronegócio). Esse processo histórico engendrado pelo capital mundo afora é fortemente marcado pelo silenciamento e pela invisibilização da pluralidade das culturas e línguas autóctones em seus territórios e territorialidades<sup>62</sup>. Numa sociedade com história de escravidão, a palavra e o monólogo do patrão e do padre e/ou igreja desprezam o diálogo libertador do povo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos, pomeranos, trabalhadores sem-terra etc.).

Colocada a questão das culturas em diálogo, como base da educação emancipatória, pode-se dizer que os conhecimentos sistematizados pela academia constituíram-se em aporte teórico indispensável na formação dos profissionais do magistério. Independentemente do contexto social em que atua o professor, sua formação na universidade pública é uma conquista histórica no Brasil (ANDRÉ, 2002; CANDAU, 1988; GATTI, 1996; GATTI *et al.*, 2019; LÜDKE, 1994), sobretudo desde a criação das chamadas faculdades de educação. Por essa via, afirma Warde (1994), a educação crescentemente se tornou uma “área de cognição”, com incremento da pesquisa educacional.

O curso de Pedagogia da Terra da Ufes foi um projeto pioneiro, que favoreceu a entrada de educadores da reforma agrária, com suas culturas e vozes, na universidade. Construíram-se algumas condições para problematizar tanto a área de educação como a própria universidade na sua maneira de pensar e fazer ensino, pesquisa e extensão. Favorecer o acesso dos educadores sem-terra às ciências da educação

---

62. Ao longo de séculos, a começar com o decreto do Marquês de Pombal em 1758, o Estado brasileiro negou, oficialmente, a diversidade de línguas (ALMEIDA, 1997; FOERSTE; BORN; DETTMANN, 2019; GARCIA, 2007). Em 9 de dezembro de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Decreto n. 7.387 (BRASIL, 2010b), que reconhece a diversidade de línguas no país.

certamente resultaria em incremento do trabalho na escola como prática docente reflexiva. Como superar dicotomias entre a ciência (disciplinas científicas) e as culturas do povo (FREIRE, 1996) sem hierarquização entre as culturas camponesas (acampados e assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares em geral) e os conhecimentos sistematizados por áreas do currículo oficial? Por outro lado, sobrepor os conhecimentos valorizados pela universidade aos conhecimentos da experiência de educadores sem-terra, quando negociações coletivas do MST avançavam no sentido de se garantir a seus professores o direito a um curso superior em uma universidade pública, seria uma prática que precisaria ser questionada de fato e repensada com rigor acadêmico assentado em uma epistemologia da práxis revolucionária (MANACORDA, 1991a, 1991b; MARX, 2007). Trata-se de desafios produzidos e assumidos de forma coletiva pela classe trabalhadora e pelos oprimidos, para superação da racionalidade que legitimava uma postura autoritária monológica recorrente na universidade, sobretudo nos cursos de licenciatura. Diálogos entre universidade e escola básica, viabilizados pelas parcerias colaborativas (FOERSTE, 2002, 2005; FOERSTE; LÜDKE, 2003), problematizam a antinomia teoria e prática e podem contribuir para superar discrepâncias e incongruências como essas às quais se fez referência aqui de modo recorrente.

Os professores da Ufes reconheceram que trabalhar no curso de Pedagogia da Terra implicava desafios teórico-práticos que sugeriam um esforço especial para uma abertura em favor do trabalho coletivo, motivado por lutas históricas de significativas populações oprimidas da cidade e do campo, submetidas às desigualdades sociais pelo capitalismo. Era preciso repensar algumas racionalidades hegemônicas na área de educação (licenciatura), sobretudo com maior valorização dos conhecimentos das experiências dos profissionais do ensino nas escolas. Isso requeria ao mesmo tempo esforço para produção de rupturas e de enfrentamento a embates políticos advindos das vozes dos trabalhadores rurais sem-terra em suas lutas pelos direitos a educação,

terra, moradia, saneamento básico, saúde, transporte coletivo, contra o agronegócio e o latifúndio. Muitos professores lembraram do exemplo de dedicação, persistência e disciplina dos alunos do curso, apesar de todas as dificuldades encontradas para viabilização do Tempo Universidade. Um dos professores da Ufes afirmou:

Os educadores sem-terra nos ensinam um *jeito especial de ser professor*, em tudo que fazem. A forma como se organizam para trabalhar, individualmente ou no coletivo, está pautada no respeito ao outro, no direito à palavra de cada um. Mostram-nos uma maneira diferente de se posicionar frente aos desafios e problemas da vida. Revoltam-se, quando preciso, mas solidariamente; calam-se, para ensinar com gestos lições simples da vida. Seu espírito de solidariedade e trabalho coletivo é imensurável, para tornar cada uma das etapas do curso mais proveitosa possível às necessidades colocadas pelo Setor da Educação do movimento sem-terra.

Uma educadora sem-terra destacou que trabalhava com a família nos projetos de cultivo da terra no assentamento, depoimento também feito por muitos dos demais estudantes.

Vir aqui para a Ceunes a cada etapa e me ausentar do trabalho coletivo com a família na terra por semanas a fio significa sempre acreditar que o curso vale a pena não somente para mim, mas para todo o coletivo de trabalhadores rurais sem-terra. Eu sei que não estou aqui só por mim. Queremos fortalecer as lutas pela terra, contra o latifúndio e o agronegócio e também contra as desigualdades sociais. Estamos produzindo educação do campo também em diálogo com a universidade. Acredito nisso. Eu vejo isso acontecer no curso.

Referindo-se ao *jeito de ser professor no MST* e suas lições para as demais licenciaturas, uma professora da Ufes disse:

Este professor do MST, ele me chama a atenção inicialmente pelo seu desejo mais profundo e evidente de crescer, de aprender e de se envolver com um sistema de formação sistemática, que lhe permita transitar da condição de vida, de sua concepção mesmo de vida, vamos dizer assim, “msteana”, se posso estar me referindo à vida deles com esta palavra para um mundo mais digno para todos [...]. Eles me motivaram provocativamente para reflexões na tentativa de entender como isto se dava de fato. Eu acho que esta seria a grande mola que poderia fazer detonar este mesmo desejo, esta disciplina, esta força em alunos de cursos regulares [na Ufes, em Vitória]. Considere se não é intrigante mulheres professoras, como algumas que (não vou citar nomes) acolhem em seu colo um companheiro ferido de bala e faca ou foice, no confronto armado por conta de suas convicções de conquista e democratização da terra... São mulheres valentes, que encontram forças para arrastar companheiros feridos no meio da mata, da fazenda até um ponto em que possam salvá-los [...]. Elas têm a doçura de acolher uma criança e a encantam como projeto de futuro. Eu fico me perguntando: como o MST, com toda a força da sua linha de trabalho... se por trás disso não vem uma concepção verdadeira do que seja a educação? E me parece que estes professores nascem exatamente do encontro destas duas coisas: do desejo de modificar o mundo e do desejo de sua participação dentro do movimento. Aí falta muita coisa: você perceber que a escrita [dos professores de assentamentos, que são alunos do curso Pedagogia da Terra] é muito falha, a leitura tem dificuldades. Às vezes me assombrava muito que eles conheciam textos literalmente de autores da educação e os citavam com muita facilidade. Acho que faziam isso até como reforço e refúgio, para garantir as suas concepções de mundo, e paradoxalmente sentiam uma dificuldade enorme de compreender outros textos, às vezes até mais simples [na visão da universidade], que deveriam orientá-los em seu fazer pedagógico, no planejamento, na sequência didática, numa orientação de avaliação. E a gente fica se perguntando

como é isso, o que falta na universidade, na academia, nos cursos de formação ditos regulares... se conseguíssemos imprimir nesses alunos dos cursos regulares da universidade esta mesma gana, esta mesma força, esta mesma vontade, esta mesma disciplina de acordar às 5 horas da manhã, varrer o quintal, lavar o banheiro, deixar o alojamento em ordem, fazer café, 15 para as 7 estar cantando o hino, já tendo tomado um café frugal, que era pão, leite e café, e, após entoadado o hino, fazer a mística do dia.

Nos depoimentos dos docentes da Ufes, foi praticamente unânime a ideia de que trabalhar com os educadores sem-terra significava colocar-se num movimento pela desconstrução da racionalidade técnica<sup>63</sup> que permeia o processo de formação de profissionais do ensino na universidade. Ocorre que a prática social do MST constrói-se e reconstrói-se na compreensão de que as lutas coletivas pela superação das desigualdades sociais da sociedade capitalista educam, e por isso elas são fundamento básico, alicerce mesmo, do movimento coletivo dos trabalhadores rurais sem-terra. Tal concepção estava presente, na visão dos professores da universidade, em todas as esferas da vida e organização dos educadores sem-terra envolvidos no curso. Estes traduziam isso em gestos e olhares, palavras e silêncios, materializados como prática

---

63. Conforme discussões feitas por Foerster (2002), o resgate da profissão docente em nossa época implica debates que possibilitem a construção coletiva de políticas públicas interinstitucionais de profissionalização do professor. A hipertrofia da dimensão teórica na universidade, gerada pelo engessamento das disciplinas e territorialização do conhecimento, despreza a dinâmica e contribuições dos saberes da experiência docente na qualificação de profissionais capazes de produzir transformações sociais. Somente um currículo construído a partir de pressupostos da práxis pode levar a uma nova postura dos indivíduos, favorecendo mudanças necessárias, fundamentadas em uma postura profissional em face das contradições da sociedade de classes. A formação de professores, nesse sentido, não prescinde do *ethos* do trabalho coletivo e da cultura de colaboração e solidariedade na crítica cultural ao nosso tempo.

educativa permanente de um projeto alternativo de educação que pode ser chamado de “pedagogia sem-terra” (CALDART, 2000).

Em outro contexto, as pesquisas de Arlete Maria Pinheiro Schubert (2021) contribuem para se pensar a práxis da luta pela terra como dimensão educadora, que amplia a concepção do que é educação. Partir do pressuposto de que lutar pelo território da educação é afirmar e reafirmar que educação não é uma prática dissociada da vida dos sujeitos históricos do MST e de suas culturas. Por isso essa pedagogia não se restringe exclusivamente ao espaço institucionalizado da escola. A educação é uma conquista diária na reforma agrária, renova movimentos coletivos de engajamento e fortalece a cada um dos assentados e a todos os sem-terra na produção agroecológica de suas condições materiais e simbólicas de existência. Assim, a conquista da terra não significa somente posse de um bem material, que possibilita concretizar a produção da subsistência material dos assentados em seu *lato sensu*; ela fortalece e faz reviver em todos a necessidade de bens simbólicos, sem os quais o processo de humanização do homem se empobrece e naturaliza as desigualdades sociais.

### *Do espaço físico*

Os educadores sem-terra moravam na universidade. Montaram acampamentos no pátio da Ceunes, com barracos de madeirite cobertos por lona preta e telha Eternit, para pernoitar, preparar e realizar refeições, mas também produzir os trabalhos acadêmicos em “casa”. As dependências sanitárias do *campus* (banheiros, chuveiros etc.) eram franqueadas para uso dos estudantes do curso de Pedagogia da Terra. Muitas das educadoras traziam suas crianças (sem-terrinha) para a universidade, as quais permaneciam no *campus* durante o Tempo Universidade de cada etapa da formação<sup>64</sup>.

---

64. Foi organizada uma Ciranda Infantil (projeto de educação infantil do Setor de Educação do MST) no *campus* da Ceunes, em que os sem-terrinha eram

Os estudantes dedicavam-se integralmente ao curso, dentro do calendário planejado coletivamente, apesar de caracterizar-se como formação em serviço, uma vez que os estudantes já trabalhavam como docentes nas escolas de acampamentos e assentamentos. O Tempo Universidade foi negociado com o colegiado do curso e ocorria sempre durante o período de recesso da Ufes (nos meses de janeiro, fevereiro e julho), o que, como já mencionado, gerava alguns problemas para os estudantes, embora eles reconhecessem que esse era o cronograma que melhor lhes atendia, pois precisavam estar nas escolas nos demais meses do ano. Isso significou que o calendário escolar desses estabelecimentos de ensino adequou-se à organização do curso de Pedagogia da Terra.

O acesso à biblioteca e aos laboratórios da Ceunes não se deu de forma desejável, pois funcionavam precariamente, fora do período regular e/ou oficial do calendário da Ufes. Recursos como computadores, TV e vídeo, utilizados no Centro Regional de Educação Aberta e a Distância (Cread) do Nead/Ufes, que funcionava nas dependências da Ceunes, não eram disponibilizados pela universidade para utilização por estudantes e professores do curso de Pedagogia da Terra. Isso trouxe insatisfação e muitos questionamentos por parte dos coordenadores, alunos e professores do curso. Constatou-se falta de articulação entre os programas e/ou projetos “regulares” da universidade, numa mesma área, como era o caso da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, ressalvadas todas as especificidades que apresentava a formação de professores do MST.

A Ufes reservou uma sala de aula (de aproximadamente cinquenta metros quadrados) específica, para que as atividades fossem realizadas em um ambiente com iluminação e ventilação natural

---

diariamente acompanhados e orientados por educadores destacados pelo MST para isso, enquanto as mães e/ou pais ocupavam-se com os trabalhos curriculares do curso de Pedagogia da Terra no Tempo Universidade. Sobre Ciranda Infantil na reforma agrária, consultar Rossetto (2016).



bastante boas (janelas grandes), contando com ventiladores de teto e lâmpadas fluorescentes. Porém a incidência do sol da tarde elevava a temperatura. O número ideal de alunos para o tamanho da sala seria de 30 a 35 estudantes. Como eram 58, o espaço para trabalho coletivo ficava muito restrito. A sala, infelizmente, servia também de depósito de aparelhos utilizados no curso de Educação Física, o que restringia ainda mais a plena utilização do espaço físico. No verão as temperaturas são elevadas, tornando frequentemente as condições de trabalho bastante árduas. Nem por isso o grupo deixava o desânimo e o cansaço reduzirem a produtividade. Por falta de espaço, as atividades de grupo eram feitas em mesas externas fixas, distribuídas sob as mangueiras, castanheiras e *flamboyants* do pátio amplo da Ceunes.

A Ceunes dispunha de uma casa de estudantes, que tinha também alguns quartos destinados a alojar docentes da Ufes que ministravam disciplinas nos cursos regulares da Ceunes. Próximo a esse excelente espaço físico, foram construídos os acampamentos mencionados no início desta subseção, inclusive uma creche. Além de disporem de uma iluminação inadequada, eram espaços precariamente ventilados. Quando ocorriam vendavais, as roupas e os colchões acabavam molhando, gerando problemas para os educadores sem-terra acampados na universidade. O bolor e o mofo proliferavam rapidamente, provocando vários casos de rinite alérgica e outros problemas de saúde. Segundo depoimentos dos alunos da primeira turma, quando o curso iniciou em 1999,

o alojamento foi construído com lonas pretas de plástico, à semelhança dos acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra. À medida que o tempo passou, cupins infestaram o madeirite e a estrutura que sustentava o telhado, colocando em risco os educadores (Aluno da primeira turma).

Várias tentativas foram feitas pelos sem-terra para abertura de uma negociação no sentido de construir alojamentos de alvenaria e

hospedar os educadores sem-terra no Tempo Universidade no *campus* da Ceunes. No entanto, os dirigentes da Ufes/Ceunes alegavam que não fazia parte do convênio a garantia de alojamento e de refeitório.

Além desses problemas de falta de adequação das instalações, os alunos e coordenadores da educação do MST queixavam-se de conflitos existentes entre os moradores da casa de estudantes e os professores de assentamentos acampados no pátio da Ceunes. Considerando uma rotina de intensas atividades, coordenadas pelos próprios professores de assentamentos, os trabalhos iniciavam muito cedo (como é costume nos assentamentos e na rotina dos camponeses) e se encerravam tarde da noite, uma vez que os grupos se reuniam para encaminhar leituras e trabalhos solicitados nas diferentes disciplinas do curso oferecidas em cada uma das etapas. A movimentação gerava algum tipo de barulho que, segundo os moradores da casa de estudantes, interferia na rotina deles, que era diferente do cotidiano dos estudantes sem-terra. Além disso, havia reclamações quanto ao uso da água, que era pouca para a demanda da Ceunes no seu todo e dos educadores sem-terra acampados. Também surgiram conflitos na utilização da quadra de esportes e, após negociações coletivas entre os estudantes dos diferentes cursos em andamento na Ceunes, estabeleceram-se critérios para agendamento da utilização da quadra.

Os alunos de Pedagogia da Terra frequentavam a biblioteca setorial da Ceunes, sempre que ela estivesse funcionando durante as etapas. “O acervo disponível sobre a área de educação e, especialmente, relacionado à educação do campo na biblioteca estava longe de atender plenamente às necessidades das ementas e programas das diferentes disciplinas do currículo” (Professor do Centro de Educação da Ufes). O número de exemplares de cada obra era insignificante, restringindo-se não raramente a um livro de cada título. Quando se trata das quatro disciplinas novas do curso, não havia bibliografia disponível no acervo da biblioteca sobre os respectivos assuntos. O problema foi parcialmente sanado com a aquisição de algumas obras por parte dos alunos e com a distribuição de textos

fotocopiados pela coordenação local do curso. Também houve doação de livros pelos pesquisadores da universidade.

A Ceunes dispunha de uma razoável infraestrutura, montada com novas tecnologias para a viabilização de programas de Educação Aberta e a Distância (EAD) da Ufes para promover a formação de professores. Naquele momento estava em funcionamento o Cread/Nead, criado em 2001 para oferecer o curso de licenciatura em Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EAD. Essa era uma parceria da Ufes com as prefeituras municipais enquanto uma estratégia de interiorização da universidade na área de educação, para formação de professores. Computadores, impressoras, telefones (fax, internet), TV e vídeo etc. não foram disponibilizados para utilização no curso Pedagogia da Terra.

No convênio firmado entre Incra, Cidap e Ufes, era tarefa da universidade oferecer espaço físico na Ceunes em perfeitas condições de funcionamento para “proporcionar a formação de 60 (sessenta) professores, que atuam nas áreas de assentamentos, em licenciatura plena de Pedagogia, para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental” (INCRA; CIDAP; UFES, 2002, p. 2).

## **Formar professores da educação do campo “a várias mãos”**

Para o Incra/ES, a parceria entre universidade e MST, para oferta do curso de Pedagogia da Terra, significou um ganho importante para consolidar o processo de assentamentos rurais no país. A educação, conforme se pôde inferir em diálogos com gestores do Incra/ES, é um dos pilares fundamentais para que os assentados se coloquem num amplo movimento pela produção da subsistência, através da agricultura familiar sustentável.

A meu ver, o Incra deu um passo importante com o Pronera, porque os programas de educação desenvolvidos a partir dele já

estão melhorando as condições de vida nos assentamentos. Em muitos assentamentos aqui no ES os trabalhadores rurais falam com satisfação sobre isso. Estão conscientes de que as lutas deles pela conquista da terra não acabam quando são assentados pelo governo. Eles sabem que a educação é um direito fundamental na conquista coletiva da dignidade humana. Esta é uma luta importante para eles. Aqui no ES, a parceria com a Ufes está ajudando muito para discutir questões da educação nos assentamentos. Quero destacar uma delas: como fixar as novas gerações no campo, se os conteúdos da escola valorizam apenas a vida urbana? (Gestor do Incra/ES).

Esse projeto interinstitucional, viabilizado pelo Pronera, inaugurou uma nova fase dos trabalhos no Incra e no MST no que se refere à educação na reforma agrária. A parceria possibilitou negociações que estimularam reflexões que foram além das dimensões meramente técnicas das políticas oficiais para o campo, coordenadas pelo Incra. Ao mesmo tempo, os trabalhadores rurais sem-terra perceberam que a implementação de políticas públicas de educação nos assentamentos implicava uma abertura do Setor de Educação do MST para dialogar e trabalhar com outros movimentos organizados do campo, como o Movimento dos Pequenos Agricultores, as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Família Agrícola.

A parceria mostrou que havia necessidade de investimentos no sentido de promover cursos de extensão ou seminários que possibilitassem um maior preparo de lideranças e coordenações, para que encaminhamentos das demandas concretas na execução de projetos partilhados fossem agilizados e possíveis erros de ordem técnica evitados. Por exemplo, uma vez constatada a necessidade de renovação do convênio para o atendimento de novas turmas e o aceno favorável do Incra para outros financiamentos, tanto os coordenadores do Setor de Educação do MST como as lideranças da universidade poderiam ter adotado procedimentos técnicos que garantissem a correção

de dificuldades de cunho financeiro verificados já a partir de 1999, durante a oferta do curso para a primeira turma.

Na perspectiva da universidade, constatou-se que o curso de Pedagogia da Terra possibilitou incursões teórico-práticas na formação de profissionais do ensino para atuarem em projetos educacionais de reforma agrária. Até então a área de educação na Ufes ainda não havia ofertado programas específicos de formação de graduação a educadores sem-terra. As experiências decorrentes da parceria da universidade com o MST alimentaram discussões que de alguma maneira fortaleceram processos de construção de projetos de ensino-pesquisa-extensão para incremento da educação do campo.

O MST buscou no diálogo com setores da universidade possibilidades para suprir suas demandas de educação. Muitas vezes faltou flexibilidade na academia, o que impossibilitou avanços no campo interdisciplinar de sua atuação, e isso foi interpretado por segmentos da sociedade como falta de compromisso social. Na verdade, a universidade no Brasil valorizou determinadas racionalidades na produção científica (ANDRÉ, 2002; CANDAU, 1988; GATTI, 1996; GATTI *et al.*, 2019; LÜDKE, 1994), que estabeleceram prioridades de investimentos e, ao mesmo tempo, provocaram hierarquização entre os campos do conhecimento, colocando em desvantagem ou desprestígio determinadas áreas, o que é denunciado pelas organizações científicas na educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

As dificuldades decorrentes desse processo histórico impossibilitaram atender a determinadas demandas de educação no contexto social com a mesma rapidez e agilidade colocadas por setores organizados da sociedade civil, como é o caso do MST. Por outro lado, há discussões que apontam para persistentes fragilidades teórico-práticas dos cursos de formação de professores na universidade pela

inexistência de uma política interinstitucional de profissionalização do magistério, construída coletivamente pelos profissionais da educação através de suas organizações profissionais, pelas secretarias estadual e municipais de educação e pela universidade (FOERSTE, 1998, 2002, 2005; FOERSTE; LÜDKE, 2003). Falta, na verdade, uma abertura por parte da academia para incrementar políticas de parceria que possibilitem a introdução e a valorização nos cursos de licenciatura de novos sujeitos, novos conhecimentos, enfim, outras culturas e novos espaços de formação, viabilizados por uma ecologia da colaboração entre diferentes segmentos da sociedade interessados no professor e na valorização social do trabalho docente.

Os professores da Ufes reconheceram que a parceria com o MST deveria ser fortalecida, pois compreenderam que a institucionalização de programas por meio do Pronera poderia viabilizar atividades de ensino-pesquisa-extensão nos assentamentos, não só com a formação inicial de professores ou cursos de alfabetização de adultos, mas também através da busca de alternativas para um incremento de linhas de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento, ampliando possibilidades de formação inicial e continuada em todas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Terra da Ufes favoreceu discussões coletivas para construção de outros rumos na licenciatura (CANDAU, 1988) e na área de educação de um modo geral, somando esforços que há algum tempo eram empreendidos por setores da universidade e do ensino básico interessados no resgate da profissão docente. A cultura do trabalho coletivo, que mobiliza os professores de assentamentos para a construção de um outro projeto de educação nos contextos campestres (BELTRAME, 2002; CALDART, 2000, 2002; MOLINA, 2002), desafia a academia a deixar que os cursos de licenciatura se repensem na sua tradição, com introdução e valorização de novos sujeitos, novos/diferentes conhecimentos e novos espaços no processo de socialização profissional docente. Isso significa dizer que a formação do professor não prescinde de uma relação de engajamento político com os mais diferentes contextos sociais (periferias das cidades, comunidades

indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, comunidades pomeranas, assentamentos de reforma agrária, comunidades de agricultores familiares etc.). Quais culturas e conhecimentos os movimentos sociais estão construindo quando lutam pelo direito à educação para todos? Que contribuições os sujeitos e espaços mobilizados pelos movimentos sociais em suas lutas coletivas podem dar, a partir de suas vivências e experiências, para a academia na construção de uma política interinstitucional de profissionalização do magistério?

Compreender como os educadores sem-terra se tornam sujeitos na construção de uma identidade própria da atividade docente no MST constitui-se, a partir da pedagogia da terra, num trabalho compartilhado entre professores da universidade e professores da reforma agrária. Aos poucos se estabeleceram elos na relação da Ufes com o MST que favoreceram um contato mais efetivo da área de educação na academia com a cultura docente campesina, construída na perspectiva das lutas dos trabalhadores rurais sem-terra.

A parceria foi a dimensão que impulsionou novos olhares sobre o processo de formação inicial e continuada de professores. O trabalho colaborativo mobilizou instituições e seus profissionais para uma outra política de qualificação dos trabalhadores do campo educacional, a partir da universidade e da comunidade. O eixo articulador dessa prática concretizou articulações entre diferentes segmentos, dando condições ao diálogo a todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente, para que os profissionais do ensino construíssem no coletivo um novo *ethos* profissional docente. Qual é, então, o significado do compromisso social da universidade partindo de pressupostos da parceria? Como o trabalho coletivo fertilizou atividades de ensino-pesquisa-extensão na perspectiva do compromisso social, nas lutas dos oprimidos pelo resgate da cidadania, dignidade humana, com valorização da diversidade?

Cabe ressaltar a relevância inovadora da coordenação colegiada do Setor de Educação do MST (descentrada em um único indivíduo e todos os reversos que carrega) como um dos ganhos mais significativos na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do

curso de Pedagogia da Terra da Ufes. Como os conhecimentos construídos na prática pelo MST podem possibilitar uma reconstrução e redimensionamento da gestão do projeto de formação de educadores sem-terra e educadores camponeses de um modo geral na universidade?

Junto disso, a criação de um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) entre o MST e a Ufes poderia estimular um trabalho coletivo que frutificaria para a universidade e para o movimento. O objetivo básico desse GTI seria impulsionar a sustentabilidade de um programa permanente de parceria entre a Ufes e o MST, no que se refere tanto a projetos de pesquisa como de ensino e extensão.

Sem dúvida, a parceria com a universidade representa para os trabalhadores rurais sem-terra um ganho importante, sobretudo para o Setor de Educação do MST. Explicitaram-se problemas na estrutura organizacional da academia que dificultaram uma aproximação efetiva entre o que era importante para ela em termos de educação e o que demandavam os trabalhadores rurais sem-terra, particularmente os educadores sem-terra. Conforme questionamentos do Setor de Educação do MST, como a universidade poderia abrir mão, de uma hora para outra, de seus valores tradicionais, construídos historicamente sob a égide das elites e das oligarquias agrárias? Se ela é produto de uma racionalidade burguesa, que preconiza ao longo da história do pensamento moderno o progresso e o desenvolvimento, na perspectiva da sociedade de classes, como poderia se identificar de modo mais efetivo com os trabalhadores rurais sem-terra e os camponeses de um modo geral?

Pelas lutas do MST, os trabalhadores rurais sem-terra aprenderam que as mudanças não se dão de forma mágica e milagrosa. Há que se ter postura de persistência, capacidade de diálogo e atitude permanente de solidariedade. A universidade não é um bloco monolítico. No seu cotidiano há brechas que favorecem a aproximação de sujeitos que compartilham esperanças e sonhos, sobretudo resistência, culturas e lutas coletivas por direitos sociais. A partir desse olhar, o curso de Pedagogia da Terra da Ufes contribuiu para a construção de



articulações fecundas entre a academia e os movimentos sociais, que aos poucos podem frutificar no sentido de unificação de lutas coletivas por uma sociedade mais humanizada, pautada na valorização do trabalho coletivo e solidariedade humana.

Avaliações preliminares do primeiro curso de Pedagogia da Terra da Ufes possibilitaram perceber lacunas do projeto curricular, que dificultaram em grande medida aos professores de assentamentos e docentes da Universidade a sistematização, na profundidade e urgência demandadas pelo MST e pelos camponeses, de conhecimentos sobre uma educação do campo. Conforme discute Molina (2003), o conhecimento acadêmico é imprescindível na formação do professor de assentamento, mas isso por si só não gera transformações nos contextos camponeses. Traduzir em ação o conhecimento é uma tarefa permanente, mobilizando esforços para a transformação da educação, cujas bases são construídas nas lutas pela conquista da terra. As mudanças requeridas desafiam a ampliação do acesso de todos ao conhecimento sistematizado pela ciência, implicando a implementação de frentes de trabalho para sua produção para além da universidade e sua circulação.

Assim, o curso de Pedagogia da Terra deu início a uma nova fase nas lutas dos educadores de assentamentos no sentido de colocá-los em diálogo com equipes da universidade de forma mais institucionalizada. Ainda que instâncias da administração da Ufes explicitassem que se tratava de um curso especial, portanto de oferta temporária, ele favoreceu aproximações e trocas entre profissionais do ensino da academia e dos assentamentos que certamente possibilitarão a construção coletiva de novos programas de parceria educacional entre o MST e a universidade. Sendo estreitados laços entre professores de licenciatura da Ufes e o Setor de Educação do MST, passaram a ser estabelecidas trocas de conhecimentos que poderão desencadear discussões ampliadas, fertilizando práticas educativas, tanto de uns quanto de outros.

Dos processos de colaboração entre os sujeitos engajados no curso de Pedagogia da Terra, emergiu uma profissionalidade docente sem-terra. Essa questão deveria se constituir como um importante

objeto de investigação da universidade em parceria com educadores de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, bem como dos professores de um modo geral. Há que se considerar a relevância política da profissionalização do professor com base na formação de um novo *ethos* profissional do magistério<sup>65</sup> para o nosso tempo.

## Considerações finais

Esta investigação sobre o curso Pedagogia da Terra centrou-se basicamente na análise de documentos e na forma como alunos, professores, assentados, lideranças das instituições conveniadas compreendem este processo de formação de professores de assentamentos em nível superior. Dada a exiguidade do tempo (4 a 29 de fevereiro de 2004) para a realização da coleta, sistematização, interpretação de dados e consolidação do relatório final, compreende-se que não houve tempo suficiente para aprofundamento da investigação sobre os aspectos que concernem aos impactos do programa em tela na educação propriamente dos assentamentos.

Os dados quantitativos e qualitativos coletados até o momento já sinalizam para a diversidade e relevância do objeto em estudo. Cabe ressaltar que as análises deles não se esgotam neste trabalho, mas sugerem a continuidade de outras interpretações e olhares.

Entre os achados centrais que emergem das reflexões desenvolvidas até o momento, neste estudo, dois pontos merecem ser destacados. O primeiro refere-se à prática da parceria na formação de professores. Ela introduz uma dinâmica que favorece a construção coletiva de

---

65. A professora Menga Lüdke (1996) discute a profissionalização do professor a partir de pressupostos sociológicos. Suas interlocuções com Dan C. Lortie, no livro *Schoolteacher: a sociological study*, publicado em 1975, convocam-nos a refletir com este autor a temática do “*ethos* do professor”. Para Lortie, as atitudes, os valores e as crenças dos profissionais do ensino determinam as suas relações e a forma como compreendem tudo o que fazem no seu trabalho e na sua profissão.

uma nova política de profissionalização do magistério, em cuja base se evidenciam possibilidades concretas para a superação da racionalidade técnica que tem determinado a dinâmica curricular dos cursos das mais diferentes áreas do conhecimento na universidade, entre elas, a licenciatura. A cooperação do Incra, do MST e da Ufes favoreceu o incremento da interinstitucionalidade e a introdução de práticas dialogadas num terreno em que a academia reconhecidamente necessita ampliar interlocuções, trabalhando através de parcerias com diferentes segmentos da organização social. Por meio desse tipo de trabalho interinstitucional, criam-se algumas condições que, sem dúvida, possibilitam inovações, trazendo benefícios a diferentes movimentos organizados da sociedade nas lutas por uma educação pública de qualidade.

O segundo ponto a ser destacado diz respeito ao curso Pedagogia da Terra, à particularidade que o constitui enquanto um projeto de formação de professores de assentamentos. Criam-se algumas condições que estão favorecendo a visualização de uma outra profissionalidade docente. Trata-se de um novo *ethos* profissional do professor, fundamentado no trabalho coletivo solidário e colaborativo dos sem-terra e dos segmentos oprimidos da sociedade, em suas lutas permanentes por conquista da terra, moradia, saneamento básico, saúde pública, transporte etc., na perspectiva de uma agricultura sustentável.

Nesse sentido, a interação colaborativa entre equipes do Setor de Educação do MST e equipes da Ufes coloca o desafio da elaboração de uma prática distinta de outras vigentes até então na academia, particularmente no campo da educação. Com a introdução de novos sujeitos no meio acadêmico, como é o caso dos professores de assentamentos do MST, com uma valorização de seus saberes construídos na luta pela terra, tensionam-se práticas tradicionais e dilatam-se espaços-tempos na perspectiva da construção de novos saberes, impulsionadores de novas práticas.

Partindo do exposto, recomenda-se a continuidade de pesquisas sobre o processo de formação de professores de assentamentos, através do curso de Pedagogia da Terra da Ufes, no contexto do estado

do Espírito Santo, tendo em vista a relevância do programa para a construção coletiva de uma política pública de educação do campo. Esse conhecimento pode estimular e fundamentar novas parcerias para a formação de professores para os demais níveis de educação no MST. O fortalecimento das lutas do magistério pela valorização social da profissão docente é uma das dimensões fundamentais no debate sobre o curso Pedagogia da Terra, apresentando contribuições para o resgate da educação pública de qualidade para todos, em todos os níveis. Possivelmente, um levantamento de dados em assentamentos poderá explicitar a conquista do acesso de professores do MST a cursos de graduação, considerando as especificidades das demandas de educação formal por parte dos trabalhadores rurais. Ao mesmo tempo, poderá explicitar os benefícios de a universidade colocar-se em diálogo com movimentos organizados da sociedade.

Considera-se relevante intensificar debates sobre formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas universidades públicas. A parceria pode contribuir no processo com articulação de frentes de colaboração entre segmentos da sociedade civil, a universidade e o governo, para encontrar caminhos que possibilitem o acesso efetivo e institucionalizado de todos os profissionais do ensino básico a projetos acadêmicos articulados na tríade pesquisa-ensino-extensão. Em síntese, busca-se uma política pública interinstitucional de profissionalização do magistério, a qual garanta o acesso aos cursos, e que estes estejam referenciados a uma condição que supere a denominação pejorativa de “cursos especiais”. O resgate da profissão docente demanda um aprofundamento sobre o *tipo de profissional da educação* que se quer formar na universidade, sobre a racionalidade que deve fundamentar essa política, bem como todas as condições concretas para viabilizar um projeto dessa envergadura. Esse é um trabalho que exige engajamento, porque é feito a várias mãos.

# Parceria na universidade com a Sedu: Currículo Básico Comum

## Introdução

A Secretaria de Estado da Educação (Sedu) do Espírito Santo realizou em 2008, em parceria com a Ufes e o Ifes, discussões interdisciplinares para a construção do Currículo Básico Comum (CBC). Foram constituídas comissões compostas por pesquisadores, professores e técnico-administrativos da administração estadual para organizar estudos coletivos nas diferentes áreas do conhecimento para propor políticas curriculares da educação básica.

O texto que segue resultou de trabalhos coletivos coordenados pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo do PPGE/Ufes, em colaboração com professores-referência e movimentos sociais. Destes, destacam-se: o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Racefaes), os povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos) e os agricultores familiares de modo geral.

Os professores-referência que atuaram na elaboração do Currículo Básico Comum – Educação do Campo foram<sup>66</sup>: Adelia Maria de Oliveira Souza, Anderson Soares Ferrari\*, Angelita Marcela de Quadros, Claudio David Cari\*, Conciana Nobre Lyra, Dolores Colle, Edileuza Santos Bittencourt, Edith Klotz Braga, Elaini Cristina Dell Santo, Eliomar Medeiros Menezes, Giancarlos Degasperi Torezani, Hulda Teixeira de C. Torezani, Ivani Fehlberg Brenner, Ivanilde Rafael de Mello, Iza Klippel, Izabella Vidigal Spelta Torezani, João Luis Cerri\*, Luciana Decarte Miranda, Luciete de Oliveira Cerqueira\*, Lucimar Rosa de M. Almeida, Luiz Alberto Cruz da Silva, Maria Valéria Pádua de S. Proeza, Maria Adelina V. Clara, Maria Angela Cavallari\*, Maria Lúcia Naeltzel Percilios, Marilene Lúcia Meriguetti, Mônica Jorge dos Reis\*, Patrícia Gaigher Corrêa, Rita de Cássia B. de Oliveira, Roberta Kelli Poncio, Rosemary Durval Campos, Selma Rodrigues Montebeller, Silvana Amaral R. Emmerich, Solange Cabral de S. Delesposte, Vera Lúcia de Souza Angelete.

## **Antecedentes históricos da educação do campo**

A realização em julho de 1998<sup>67</sup> da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), promovida pelo MST

---

66. No primeiro colóquio, participaram 35 professores-referência. Permaneceram seis interlocutores constantes ao longo do percurso – três professores-referência, dois representantes de superintendências estaduais regionais da Sedu (Linhares e Colatina) e um especialista em ciências da natureza –, cujos nomes estão destacados com um asterisco na listagem.

67. Em julho de 1997 foi realizado pelo MST, em parceria com a UnB, a CNBB, o Unicef e a Unesco, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em Brasília. Nessa ocasião foi levantada a ideia da realização de uma conferência, que veio a ser realizada em julho do ano seguinte. Em abril de 1998 foi criado o Pronera, com o objetivo de implementar frentes de educação de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária, por meio de parcerias com universidades públicas e órgãos da administração pública de

em parceria com a CNBB, a UnB, o Unicef e a Unesco, constitui-se como marco e divisor de águas nas lutas dos trabalhadores rurais por uma educação do campo no período posterior à abertura política. As lutas históricas dos camponeses contra a espoliação da classe trabalhadora pelo capital, todavia, remetem à história da gênese da classe burguesa até nossos dias. Hoje os povos tradicionais do campo consolidam suas lutas por justiça, levantando a bandeira da educação em todos os níveis e modalidades como dimensão indissociável da reforma agrária; impulsionam-se debates interinstitucionais pela construção e implementação de políticas públicas de demarcação de territórios (povos indígenas, quilombolas, sertanejos, ribeirinhos etc.) para assentamentos dos trabalhadores sem-terra e de educação do campo, envolvendo movimentos sociais, igreja, universidades, órgãos governamentais e não governamentais.

Com explicitação da gravidade dos problemas denunciados – sobretudo pela falta de escolas, pelo desconhecimento e/ou desprezo às especificidades do campo, pelo desrespeito aos profissionais do ensino e pela baixa qualidade do ensino no meio rural –, adquirem novo impulso mobilizações em torno de lutas populares, articulando movimentos dos trabalhadores do campo e cidades para novas resistências engajadas e conscientes, através da Articulação Nacional por uma Educação do Campo<sup>68</sup>. Trata-se de reafirmar que as lutas coletivas

---

educação. Em 2004 foram feitas avaliações acadêmicas dos projetos de educação de jovens e adultos através da primeira Pesquisa de Avaliação Externa do Pronera. Em abril de 2004 ocorreu em Brasília o II Seminário Nacional do Pronera, para discutir resultados da pesquisa. Para mais informações, consultem-se os relatórios de Andrade e colaboradores (2004) e do Inca (2004).

68. Durante a preparação da I Conferência, os trabalhos mostraram a necessidade de uma articulação nacional para se dedicar às lutas pela educação do campo. Entidades organizadas passaram a denunciar as condições de precariedade da educação do campo, mobilizando os trabalhadores rurais a partir de uma nova possibilidade de desenvolvimento sustentável do campo. Junto disso acumularam-se conhecimentos por uma educação popular do campo, que, desde

dos trabalhadores do campo não se limitam à educação escolar em seu sentido estrito. Elas colocam ênfase na construção de um projeto público de educação, em que a formação ao longo de toda a vida é um direito do cidadão e dever do Estado.

O governo, nas suas diferentes esferas (municipais, estaduais e federal), é pressionado pelos movimentos sociais organizados a atender plenamente às demandas de educação do campo. Desde seu surgimento na primeira metade dos anos 1980, o MST coloca a luta por educação pública do trabalhador do campo como uma de suas principais bandeiras. Nos últimos anos, sobretudo a partir da criação do Pronera em 1998 e da Secad em 2004, já se observam algumas conquistas importantes, que fazem avançar a construção de projeto de educação do campo a partir dos trabalhadores que produzem subsistência cultivando a terra. Em assentamentos da reforma agrária, por exemplo, implementaram-se, graças à persistência de mulheres e homens assentados, programas de educação de crianças, jovens e adultos, na oferta de cursos técnicos profissionalizantes, na educação continuada, na formação inicial e continuada de professores etc. Tais experiências colocam uma questão importante, firmada a partir de produções acumuladas nas experiências concretas e debates coletivos sistemáticos, pelo resgate das múltiplas identidades dos indivíduos que trabalham no campo: o trabalhador campestre é o sujeito da construção de outro projeto de desenvolvimento do campo, fundamentado na agricultura familiar sustentável, para além do latifúndio e do agronegócio. Isso significa, dos pontos de vista teórico e prático, que o campo é uma construção coletiva no movimento permanente

---

então, levam diferentes setores interessados na problemática, como movimentos sociais e universidades, a trabalhar conjuntamente. O Pronera tem se beneficiado muito das parcerias garantidas pelos convênios do Incra com outras instituições para impulsionar seus projetos de educação do campo, conforme se pôde avaliar durante o II Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizado em Brasília no período de 28 a 30 de abril de 2004.



pela conquista da terra, cultivando a vida digna a cada dia. O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer projetos alternativos sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos por outras possibilidades mais humanizadas de cultivo da terra, sem dicotomizar ser humano-natureza.

A Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos da cidade e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Debates enfatizam a importância da afirmação de direitos populares na construção e implementação de políticas públicas, em que a educação é um dos pilares fundamentais. Assim, a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos de governo, tornou-se uma conquista constitucional que precisava também se fazer presente em relação ao processo educativo formal no campo, desde a educação infantil até o nível universitário.

Discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, apontam especificidades da educação do campo (conforme artigo 28), o que pressupõe um outro tipo de escola, cujo currículo coloque no centro do processo educacional questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo sustentável da terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, vem se concretizando aos poucos, graças a persistência e articulação de entidades de representação coletiva dos trabalhadores do campo, como MST, MPA, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centros Familiares de Formação por Alternância (Cefas), Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Espírito Santo (Fetaes), entre outras. De fato, experiências acumuladas de educação do campo de organizações sociais como estas fundamentam uma perspectiva de escolarização diferenciada, com embasamento em pressupostos que ressaltam a valorização do homem do campo como sujeito para transformar o modo de

produzir condições de subsistência pelos trabalhadores do campo. Mostram de fato que a construção de um projeto popular-libertador de educação implica compreender a partir da perspectiva do próprio povo do campo de que ele é sujeito histórico das transformações que se operam hoje na socialização das terras, no seu cultivo e na distribuição coletiva da produção.

O referido artigo 28 da LDB levou o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica a aprovarem o Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001, e a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>69</sup>. Esses textos legais explicitam a relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais de formação humana como prática inclusiva. Nesse sentido, a educação do campo é tomada, aos poucos, oficialmente, no país como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou às coisas da cidade, mas como dever e possibilidade concreta, articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade.

Na atual conjuntura internacional, com o fortalecimento das formas perversas de exclusão geradas pelo neoliberalismo e pela globalização, leis da economia de mercado, os movimentos sociais precisam redobrar esforços de análise e de articulação. Crescem índices de empobrecimento do povo, aumentando a diferença entre a classe detentora do capital e os trabalhadores da cidade e do campo. A degradação das condições de vida da população é galopante, elevando

---

69. A Câmara de Educação Básica aprovou, em 14 de setembro de 1999, o Parecer n. 14/1999 e, em 10 de novembro 1999, a Resolução n. 03/1999, fixando diretrizes para a educação indígena. A Constituição brasileira de 1988 (artigos 210 e 231) e a LDB (artigos 78 e 79) garantiram pela primeira vez no país direitos de educação pública aos povos indígenas brasileiros. A aprovação dessas diretrizes materializa reivindicações importantes sempre empunhadas nas bandeiras de lutas dos trabalhadores do campo e respectivos movimentos sociais por uma educação do campo no Brasil.

significativamente as desigualdades sociais, que naturalizam a exclusão social. A escola no campo reforça ainda a lógica de mercado na medida em que seu currículo reproduz um modelo de desenvolvimento de agricultura que legitima o paradigma utilitarista de natureza das ciências modernas. O montante de recursos públicos destinados a este modelo de desenvolvimento rural não tem se revertido, na mesma proporção, em benefícios sociais para os trabalhadores do campo. A riqueza, ainda que questionável na sua base de sustentabilidade ecológica, não tem sido socializada. Não há equidade social no modelo de desenvolvimento do agronegócio.

O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Observa-se que estão sendo reforçadas políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de desenvolvimento sustentável do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais. Pensar uma educação do campo a partir dos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como de educação, imposto aos trabalhadores do campo. Precisamos em nossas lutas coletivas ressignificar nossas práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico. Em termos epistemológicos, em que consiste um projeto popular-libertador de educação? Em que pressupostos ele se baseia, quando se trata da educação do campo?

Um primeiro aspecto precisa ser realçado na análise desse quadro geral. O direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial, para impulsionar transformações políticas e ideológicas, consolidando o projeto econômico da classe dominante. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática,

que não coincide com o projeto burguês de educação na cidade e no campo. Sendo assim, a educação do campo deve balizar-se a partir de princípios inaugurais que estão se mostrando viáveis em experiências concretas de uma educação popular alternativa em assentamentos de reforma agrária (ANDRADE *et al.*, 2004; INCRA, 2004), que gradativamente levaram a discussões coletivas pela superação de concepções equivocadas, pelas quais se consolidou uma hierarquia de valorização entre a cidade e o campo, sobrepondo esta a este. Processos de engajamento ideológicos revolucionários emanados de ações reflexivas e politicamente identificadas com os movimentos sociais dos trabalhadores rurais colocam, a partir de novos patamares teórico-práticos, a relevância de transformações de base que favoreçam a superação de abordagens idealizadas do campo, reforçadas pelas políticas públicas e pela mídia de um modo geral (jornais, televisão, livros, filmes, músicas etc.). Um passo importante a se dar, não resta dúvida, é a produção coletiva de críticas dos discursos que apresentam o campo como contexto em que prevalece abundância e não existem conflitos próprios da sociedade de classes. Mais do que, a construção de uma contraideologia é uma luta que não pode ser descuidada. A educação do campo e da cidade é um dos projetos que pode contribuir de forma significativa nesse processo revolucionário de reconhecimento e valorização de identidades e culturas.

Vale ressaltar, então, na perspectiva dos trabalhadores das cidades e do campo, que a abordagem da educação emancipatória/libertadora constitui-se como produção histórica, materializada por contradições explicitadas nos embates da sociedade de classes. Ao longo do tempo, as elites criaram mecanismos que cerceiam aos trabalhadores do campo e da cidade o acesso pleno às condições que garantem dignidade ao ser humano. O acesso à educação é um desses direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira. Não perdendo de vista esta dimensão importante, hoje se colocam condições concretas para reflexão e debates sobre educação do campo como produção coletiva de sujeitos que acreditam que é possível resgatar

o direito à fala de todos aqueles que se encontram hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

A educação do campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder econômico nacional. Qual projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país? Não podemos abordar a problemática da educação do campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia. Precisamos abordá-la como política social num quadro complexo de ações governamentais e não governamentais, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte etc. formam uma totalidade complexa (KOSIK, 1969). Trata-se de projetos que não se encontram dissociados num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos. Que significa, então, educação do campo nesse contexto?

A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de educação do campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e da cidade. Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire, não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Elencamos a seguir alguns pontos para discussão, na tentativa de contribuir com debates partilhados com todos aqueles que acreditaram e continuam pensando que é possível em nosso país transformar a escola, garantindo no seu interior o encontro de muitas cores, muitas falas, muitas histórias de vida, para a dignificação de

todos. Esta é uma luta dos oprimidos do campo e dos oprimidos da cidade por um projeto pedagógico popular-libertador de educação do campo e da cidade. Não se trata de pensar *pele* povo do campo, na lógica das cidades, ou *para* ele, mas dialogando *com* suas histórias, para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade e de diálogo em favor da humanização de todas as pessoas, para fazer nascer em toda a terra, em todos os lugares, o desejo de ocupar terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela tem a nos dizer sobre como devemos nos organizar para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosas etc.

## **Marcos legais da educação do campo no Brasil**

Em termos legais, o Brasil conta com significativos dispositivos, que podem fundamentar a implementação de políticas públicas diferenciadas de educação do campo. No Espírito Santo há legislação específica, sobressaindo-se a Resolução CEE n. 1.286, de 29 de maio de 2006, a qual fixa normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino<sup>70</sup>.

Destacamos os seguintes instrumentos legais que servem de base para a construção de um projeto diferenciado de educação do campo: Constituição de 1988; Lei n. 9.394/1996 (LDB); Parecer CEB/CNE n. 14/1999 (Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas); Resolução CEB/CNE n. 3/1999 (Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas); Lei n. 10.172, de 9 de

---

70. Vale ressaltar que nos anos de 1980 desenvolveu-se um movimento de articulação da sociedade civil pela criação de escolas que atendessem às especificidades de comunidades cujo processo produtivo está organizado a partir da agricultura familiar. Assim foram criados, em Boa Esperança, Vila Pavão e Águia Branca, os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceiers).

janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação<sup>71</sup>); Parecer CEB/CNE n. 36/2001 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Resolução CEB/CNE n. 01/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (inclusão de temas da cultura afro-brasileira no currículo escolar); Parecer CEB/CNE n. 3/2004, 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); Resolução CEB/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana); Parecer CEB/CNE n. 1, de 1º de fevereiro de 2006 (recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo); Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (política nacional sustentável dos povos e comunidades tradicionais); Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (estabelece o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar).

No Espírito Santo também se encontram importantes dispositivos legais que remetem às lutas coletivas pela construção de uma educação do campo diferenciada, tais como: Portaria E n. 1.744, de 22 de abril de 1982 (criação do Ceier de Boa Esperança); Portaria E n. 1.854, de 5 de janeiro de 1983 (criação do Ceier de Vila Pavão); Portaria E n. 2.001, de 3 de maio de 1984 (criação do Ceier de Águia Branca); Resolução CEE/ES n. 1.286, de 29 de maio de 2006 (normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino) e Resolução CEE/ES n. 1.790, de 8 de outubro de 2008 (normas para ensino

---

71. A construção de um Plano Nacional de Educação está garantida no artigo 214 da Constituição brasileira. O PNE aprovado não incorporou plenamente o projeto proposto pelos movimentos sociais. Sendo assim, há hoje articulações coletivas pela revisão do Plano aprovado em 2001. A educação do campo foi tratada de forma inadequada, o que requer revisão desse Plano. A Secad/MEC coordena ações no sentido de promover a revisão do PNE.

fundamental de nove anos). Estudos estão sendo realizados com objetivo de elaborar normas para educação do campo.

Discussões acumuladas no cenário nacional até o momento apontam para a construção coletiva de um projeto político e pedagógico que considere as características próprias dos contextos locais, diretamente relacionadas a identidades e culturas. Encontram-se importantes disposições legais que se referem ao processo educativo do campo e que fortalecem as lutas nessa perspectiva. Vale ressaltar que o conceito de campo não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (propriedades pequenas com, geralmente, 25 hectares ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio. Também é preciso considerar uma significativa diversidade de territórios e comunidades produtivas em áreas de pequena extensão que organizam o processo produtivo a partir de características muito próprias. Este é o caso, por exemplo, dos povos tradicionais das florestas (extrativistas da Amazônia), povos ribeirinhos, povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas etc.

A Constituição brasileira assim dispõe sobre educação, garantindo direitos aos trabalhadores do campo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;



VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Nos artigos 3º, 23, 27, 28 e 61 da LDB, encontramos importantes conquistas que dizem respeito ao direito à educação de qualidade dos trabalhadores do campo. Vejamos alguns aspectos deste debate, sobretudo no que se refere às peculiaridades da educação do campo.

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Parágrafo 1º – A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Parágrafo 2º – O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

[...]

Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

O artigo quarto da LDB define que é dever do Estado garantir:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1996).

Conforme estabelece o artigo quinto:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação

comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

[...]

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

No artigo 23, encontra-se o direito da articulação entre educação e trabalho, como dimensão formadora da cidadania. A relevância disso está no fato de que se possibilita a permanência dos estudantes na escola, o que torna a adequação do projeto político-pedagógico (conteúdos, calendário, material didático, programas de formação continuada de professores etc.) o aspecto articulador de uma educação diferenciada e de qualidade em contexto campesino.

Um dispositivo importante na construção de uma educação de qualidade no campo é o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, na medida em que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB. Trata da formação profissional através de cursos e programas de qualificação inicial e continuada por meio de programas de atualização de curta duração, aperfeiçoamento e especialização, cujos itinerários formativos despertam e estimulam desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. A Lei n. 10.172/2001, que, como vimos, estabelece o Plano Nacional de Educação, fortalece conquistas para acesso e permanência na escola, corrigindo distorções geradas ao longo do tempo pelo projeto excludente de educação básica. Trata-se, por exemplo, de garantir programas de educação de jovens e adultos para as pessoas de 15 anos ou mais de idade que não tiveram acesso à escola básica e/ou condições de permanecer nela.

Em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme Resolução CEB/CNE n. 1/2002. Um dos aspectos mais relevantes é a prerrogativa

dos povos do campo à universalização do ensino básico e formação profissional. Respeitando o direito subjetivo dos trabalhadores do campo em relação a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico profissional, o artigo sexto atribui responsabilidades ao poder público na oferta de educação pública de qualidade através do regime de colaboração entre União, estados e municípios. Cabe aos sistemas de ensino regulamentar a gestão do currículo, observando especificidades no que tange aos conteúdos, à organização do processo pedagógico, sobretudo no que se refere ao calendário escolar e aos tempos de aprendizagem, considerando o princípio da igualdade na diversidade.

A oferta de educação diferenciada de qualidade aos sujeitos do campo, garantida em dispositivos legais (Constituição, leis, decretos etc.), constitui direito conquistado nas lutas coletivas dos movimentos sociais. Cabe ao poder público estabelecer políticas públicas de educação do campo que favoreçam acesso e permanência no sistema de ensino dos trabalhadores do campo. Trata-se de políticas de Estado, fortalecendo práticas democráticas, com valorização do homem camponês, de suas identidades e culturas.

Entre os principais programas desenvolvidos hoje voltados especificamente para a educação do campo, destacam-se: Revisão do Plano Nacional de Educação, que objetiva tornar as diretrizes e metas do PNE condizentes com a educação de qualidade; Saberes da Terra, que objetiva elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, através do regime de colaboração; Plano Nacional de Formação dos profissionais da educação do campo, que objetiva estabelecer política nacional de formação permanente e específica dos professores do campo, através do regime de colaboração; Fórum Permanente de pesquisa em educação do campo, que objetiva criação de rede de pesquisadores de educação do campo; licenciatura em educação do campo, que objetiva promover a formação de educadores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação do campo.

## Marcos conceituais da educação do campo

A construção de um currículo diferenciado que atenda à diversidade no contexto do estado do Espírito Santo (identidades, territórios, culturas, modos de produção etc.), particularmente no que diz respeito à educação do campo, pressupõe a definição de alguns termos fundamentais e articuladores de uma perspectiva emancipatória de currículo – é o que empreenderemos na sequência.

### *Campo*

O Sistema de Ensino Estadual do Espírito Santo parte da concepção de campo como espaço de produção integrado à sociedade capixaba nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e culturais. O campo não se constitui como ente geográfico ou cultural isolado do contexto nacional e internacional. Todavia cabe destacar que os povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das florestas etc.) diferenciam-se entre si, bem como em relação a outros espaços sociais e produtivos. Assim os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto do mundo.

O campo compreendido a partir do conceito de *territorialidade* é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de

pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2009b, p. 27).

A palavra *campo* não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo *campo* deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como lócus de produção de subsistência importante presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos a partir de *comunidades sustentáveis*.

Partindo disso, então, pode-se falar de uma educação do campo diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral.

### *Agricultura familiar, sustentabilidade e economia solidária*

Um projeto popular-libertador de educação do campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, parte do pressuposto de que a ideia de desenvolvimento precisa ser ressignificada, partindo do princípio de valorização da vida, não somente no sentido de sua preservação, mas também de sua reprodutibilidade. A dicotomia homem *versus* natureza perde significado, na medida em que a Terra é a *Mãe Terra*, que abriga a todos e que precisa ser cuidada, e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas

em detrimento da vida. Temos neste debate uma outra racionalidade para definir o homem e a natureza. Chegamos a compreender assim por que somos capazes de refletir sobre nós e os outros, sobre nossas ações, enfim, sobre nossos modos de estar e ser no mundo.

Não há como ser de outro modo, uma vez que o ritmo do desenvolvimento capitalista nos desafia a pensar outras perspectivas de relação do homem com a natureza, menos predatórias, que estejam articuladas com possibilidades concretas de sustentabilidade a partir de contextos específicos em que nos encontramos. Cabe-nos perguntar como vemos o meio ambiente e como nos relacionamos com a natureza a partir do contexto em que produzimos nossa existência. Que saberes acumulamos sobre nós e a natureza e que usos fazemos desse conhecimento? Faz sentido também questionar a respeito das possibilidades que produzimos para que todos tenham acesso de forma igual e justa a bens materiais e culturais, sem reforçar práticas de exclusão e/ou de autoritarismo, através da dominação de grupos minoritários, detentores do poder econômico e político, sobre as populações menos favorecidas.

Olhando a problemática a partir desse ângulo, a dicotomia entre o campo e a cidade passa a ser problematizada, considerando-os como espaços geográficos e econômicos distintos. Eles são complementares entre si. São espaços culturais onde se encontram sujeitos organizados em comunidades para produzir seus modos de vida.

Compreender o campo como território de formação de pessoas, de interações sociais e econômicas implica uma concepção diferenciada das relações dos trabalhadores dos diferentes territórios do campo com a terra e com a sociedade no processo de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Nesse âmbito identifica-se a economia solidária enquanto criação dos trabalhadores do campo e das cidades como forma de resistência ao processo produtivo capitalista, que separa a força do trabalho e os meios de produção.

No Espírito Santo os territórios estão identificados a partir de polos: Polo Colatina; Polo Caparaó; Polo das Montanhas e Águas;

Polo Sul-Litorâneo; Polo Norte-Litorâneo, entre outros que ainda estão sendo estruturados.

Os povos tradicionais<sup>72</sup> camponeses organizam-se para garantir melhores condições de vida para aqueles que vivem do processo produtivo da terra. A organização de cooperativas e associações caracteriza uma efetiva articulação entre o trabalhador e a posse dos meios de produção, garantindo a distribuição da produção diretamente ao mercado consumidor, estabelecendo relações de solidariedade e compromisso social entre os sujeitos que produzem e os sujeitos que consomem a produção disponibilizada. Essa é a perspectiva da economia solidária.

---

72. Segundo dados recentes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): “Cerca de 5 milhões de pessoas no Brasil fazem parte de comunidades tradicionais. Elas ocupam um quarto do território brasileiro e representam segmentos diversos – desde os mais conhecidos, como indígenas e quilombolas, até os de menor expressão, como os faxinais (que vivem no Paraná, plantam mate e criam porcos) e os pomeranos (povo autóctone do Mar Báltico, que vive no Espírito Santo desde 1859). Grande parte desses povos mora em lugares distantes e não tem acesso às políticas governamentais, o que os torna mais suscetíveis à pobreza” (POVOS..., 2014). O Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e definiu, no artigo 3º, os seguintes conceitos: “I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II – Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem o Art. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e III – Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (BRASIL, 2007).



A economia solidária no campo é base para a agricultura familiar sustentável, porque inventa possibilidades concretas de interação entre aqueles que cultivam a terra em diferentes territórios (povos tradicionais do campo) e socializam os produtos de seu trabalho e aqueles que necessitam dos frutos do processo produtivo dos trabalhadores do campo para a sua subsistência.

Essa perspectiva econômica cria condições para humanizar o mercado na medida em que o consumidor se interessa pelos sujeitos que cultivam a terra e produzem alimentos, e esses sujeitos, por sua vez, reconhecem que o consumidor é sujeito histórico que busca em economias populares alternativas para sua subsistência. Essa perspectiva de consumo define um processo de emancipação humana, criando outras bases nas relações sociais e econômicas presentes na sociedade em geral.

O debate sobre *agricultura familiar, sustentabilidade e economia solidária* constitui-se como alternativa dos trabalhadores ao projeto hegemônico de desenvolvimento, que tem gerado injustiças sociais e exclusão, ao mesmo tempo que fortaleceu historicamente a exploração predatória da natureza por grupos econômicos que se revezam no poder. A sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimentos que antes pareciam ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para a acumulação de riquezas. Trata-se, por exemplo, de pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual o ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza.

### *Educação do campo como prática da poiesis*

A educação do campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones,

redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e da cidade. Tampouco a educação do campo fundamenta-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão. Educação do campo é práxis dialética encarnada no movimento, em que se exercita a autocrítica, ao mesmo tempo que se busca apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar para novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos.

A educação do campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A educação do campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pela elite.

Essa relação do eu com o outro (seres humanos e natureza) está perpassada pela problematização da cultura, portanto, de tudo que é criado pela ação humana. Na ação revolucionária os sujeitos se reconhecem precários, admitindo que os resultados de nossas lutas precisam ser cultivados e reinventados sempre. Isso implica postura de reverência de cada pessoa diante da vida e da natureza, revoltando-se contra todos os tipos de agressão à natureza e todos os tipos de injustiças produzidas pela dominação humana. Porém se solidariza de forma engajada com aqueles que são humilhados e excluídos, desafiando a todos que exercem opressão sobre os outros a se libertarem

de sua condição desumanizadora nessa relação com seus semelhantes e consigo. Essa *revolta solidária* impulsiona reflexões e atitudes de esperança e alegria para a construção de novas alternativas sociais, alicerçadas no respeito à vida, no direito à liberdade.

Porque geram exclusão e dominação, porque produzem pobreza e agridem a natureza, porque asfixiam até a morte a esperança e a alegria no campo, latifúndio e agronegócio precisam ser combatidos e derrotados. Como fazê-lo sem uma atitude de revolta? A educação do campo combate a distribuição desigual de terras e políticas de concentração de terras nas mãos de poucos, combate a organização capitalista do processo produtivo no campo, combate a agressão ao meio ambiente. Antes, a educação do campo cultivava a solidariedade, cultivava o trabalho coletivo, cultivava atitudes de reverência diante da natureza e da vida, superando a concepção utilitarista de natureza, centrada no culto ao individualismo e ao lucro.

Os saberes do campo mostram a centralidade da reforma agrária e da educação do campo como alternativa para impulsionar lutas pelo resgate da dignidade dos trabalhadores do campo, incrementando a produção agrícola camponesa, enfim, a agroecologia popular. Isso significa valorização efetiva dos povos tradicionais do campo, como os indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos, extrativistas. Trata-se de resgatar culturas que têm força para erradicar o latifúndio, a agricultura e a pecuária centrados no negócio e lucro predatórios. Essa política de produção camponesa a partir da agricultura familiar sustentável deve ser colocada como eixo articulador da educação popular-libertadora do campo.

Assumindo uma postura crítica diante da abordagem capitalista do conhecimento, o currículo da educação do campo define como pressuposto a *experiência humana* para a problematização dos saberes sistematizados; pela reflexão coletiva metódica, fundamentada na prática do diálogo libertador, conhecimentos científicos e populares são ressignificados e redimensionados a partir das lutas dos oprimidos contra as desigualdades sociais. Precisamos superar dicotomias como

homem-natureza e homem-mundo. Tais dicotomias são produto da fragmentação cartesiana das ciências modernas em disciplinas especializadas. A educação do campo tem uma perspectiva emancipatória e articuladora de saberes, para resgatar a indissociabilidade entre homem-natureza e homem-mundo. A educação popular-libertadora do campo coloca-se a serviço da construção coletiva de outro *ethos* científico e tecnológico, para além da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a educação do campo contrapõe-se à abordagem do *conhecimento como informação* (mercadoria que se adquire num balcão de negócios), quando o sujeito é reificado e reduzido a depositário de algo que está pronto e acabado. A educação popular-libertadora não compreende a ação educativa como mera transmissão e assimilação de informações abordadas de maneira a-histórica. A resignificação do conhecimento pressupõe interrogá-lo de forma metódica e rigorosa, a partir da organização do mundo do trabalho e da prática das comunidades tradicionais, enfim, dos educandos e dos profissionais do ensino. Pela experiência dos sujeitos históricos, os conceitos são submetidos ao crivo da crítica, sendo reconstruídos e significados pela vida dos trabalhadores do campo. Ressignificados, eles se constituem como conhecimento novo e necessário, fortalecendo alternativas de produção camponesa e, sempre que necessário, transformando práticas para a introdução de outros saberes fundamentais para a consolidação de um modelo de produção camponesa e agroecológico sustentável.

Contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio, negando a prática educativa como “pacote” ditado de fora para os movimentos sociais, a educação do campo desenvolve-se como *poiesis*. A educação do campo é poesia que brota do cultivo da terra pela ação humana. A educação como poesia caracteriza-se como “produzir”, ao mesmo tempo que é ato de poder e de trabalho com liberdade. Construir algo como ato poético significa colocar a pessoa como sujeito que só habita de fato aquilo que constrói. Pela *poiesis* resignificamos linguagens, criando novas simbologias para o que fazemos, o que dizemos e

pensamos de nós mesmos, dos outros e do mundo. A educação como poesia é criação, e não reprodução; e, como ato criativo, transforma o meio onde habitamos, convocando e chamando a todos os homens para o respeito à natureza e à vida, cultivando a dignidade de todos a partir do cultivo da terra para produção camponesa.

Discutir educação como produção de poesia nos remete a abordagens sobre a linguagem no processo educativo. Como temos possibilitado aos educandos que produzam falas a partir da vida do campo? Temos deixado na escola as falas do homem do campo ocuparem espaço de centralidade?

Sabemos que a história do Brasil (assim como da América Latina e de países do Terceiro Mundo) é marcada pela negação das falas de seu povo. Está construída partindo do ideário da colonização, do homem branco e católico da Europa. Língua, religião, artes (literatura, música, artes plásticas etc.), culinária, arquitetura, maneira de vestir dos brasileiros estão fortemente influenciadas na sua gênese pelos dominadores. Negou-se já de início a cultura dos primeiros brasileiros, os índios. Foram considerados pelos europeus espanhóis e portugueses como *bárbaros* e primitivos. O mesmo ocorre hoje com os quilombolas, ribeirinhos, povos tradicionais das florestas, enfim, com os trabalhadores rurais em geral.

Não podemos ignorar, em nossas lutas coletivas por educação popular-libertadora, que a partir do século XVI somos um povo colonizado, dominado pela cultura europeia (branca e católica/cristã), segundo a qual o mundo civilizado encontrava-se na metrópole (Portugal e Espanha) e era preciso cristianizar/civilizar o novo continente. O capítulo de nossa história que trata dos escravos negros trazidos para o Brasil não pode ser desconsiderado. O que falar das consequências da escravidão na nossa economia e constituição social e cultural? Que influências nossa tradição cultural e religiosa recebeu dos negros africanos?

Hoje, ao discutirmos alternativas para ensinar língua portuguesa nas escolas, na perspectiva do currículo como *poiesis*, como

nos posicionamos diante da história cultural do país e do continente latino-americano? Que concepção de cultura estamos enfatizando? Queremos reforçar uma identidade nacional reproduzindo a língua do dominador/colonizador? Por que se ensina até hoje língua portuguesa nas escolas? Não fomos capazes, ao longo de cinco séculos, de produzir uma *língua brasileira*? O que falar então dos programas de televisão para crianças, os *videogames*, os filmes, as músicas, os livros infantis, as revistas em quadrinhos, a moda e a alimentação? A serviço de que e de quem estão projetos pedagógicos no campo e na cidade?

Esse quadro deve ser discutido com muito cuidado e rigor por nós, quando nos engajamos em lutas coletivas por uma educação do campo. As identidades do povo brasileiro nos desafiam a refletirmos sobre qual projeto de sociedade os profissionais do ensino ajudam a construir a partir da escola. O ensino de língua materna tem uma contribuição importante nesse processo, na medida em que a língua é uma das dimensões articuladoras da nacionalidade de um país.

As discussões que apontam para a importância de se colocar o educando no centro do processo de estudo da linguagem derivaram uma *concepção sócio-histórica de ensino de língua materna* no sentido que Bakhtin atribui à linguagem e sua aquisição pelo ser humano. Ela vem ajudando a articular alternativas de ensino de língua para além da imposição cultural, prática autoritária essa que tem gerado tantos preconceitos linguísticos em nosso país e, conseqüentemente, reforçando práticas de exclusão social. As variedades linguísticas precisam ser identificadas, estudadas e respeitadas. Cabe à escola formar indivíduos aptos para práticas culturais inclusivas. Qual é o lugar da linguagem no currículo da educação do campo?

Ao partirmos do pressuposto de que o sujeito aprende a língua materna interagindo no contexto social em que se encontra e de que, como mostrou Paulo Freire, a leitura da palavra escrita é antecedida pela leitura do mundo, é preciso explicitar de forma veemente que as práticas de leitura, de escrita e de análise linguístico-literária não constituem dimensões estanques no trabalho com a língua materna

no contexto escolar. Pelo contrário, definem-se como perspectivas indissociáveis no trabalho do professor e do aluno.

Na verdade, essa visão do processo pedagógico desafia-nos a superarmos a fragmentação dos saberes no currículo, reforçando a cultura do dominante em detrimento dos saberes dos povos tradicionais. É preciso compreender que a língua não é objeto de uma disciplina isolada, devendo ser tratada apenas pelo professor especialista (formado em Letras) responsável por esta área ou por uma das disciplinas da área (como ocorre nas escolas que priorizam a preparação para o vestibular, fragmentando arbitrariamente a área de língua portuguesa em gramática, redação e literatura).

Em síntese, a concepção sócio-histórica do processo pedagógico está a exigir dos profissionais do ensino outra abordagem do conhecimento. Isso significa afirmar que a superação da organização disciplinar do conhecimento pressupõe uma perspectiva interdisciplinar, que dê conta de recuperar a abordagem holística dos saberes construídos pela humanidade, transformados em conteúdo dos currículos escolares.

### *Universalismo versus singularismo: construção coletiva de uma educação popular-libertadora*

No limiar deste século o mundo vem passando por transformações importantes no campo das ciências, das tecnologias e da cultura. Essas mudanças processam-se de forma muito rápida, com avanços imprevisíveis da informática, com a busca de formas alternativas de energia, com as insolúveis polêmicas das novas descobertas da engenharia genética, com a consciência coletiva crescente da necessidade de um novo paradigma ético de desenvolvimento. Precisamos produzir alternativas políticas para travar o colapso da natureza diante dos abusos do progresso capitalista predatório. Agrava-se o chamado desemprego estrutural em âmbito internacional, reforçando agenda perversa de exclusão, legitimada pela globalização econômica e cultural

(criação da CEE, Nafta e Mercosul). O fosso entre os países ricos e pobres está cada vez mais intransponível.

De modo geral, os reflexos desse quadro sobre o processo de formação humana e de produção de conhecimento explicitam uma crise sem precedentes nos referenciais paradigmáticos, com explicitação do esgotamento da racionalidade moderna. A largos passos se consolidam sofisticados mecanismos de poder internacional, com concentração de tomada de decisão em um número muito pequeno de países, as chamadas potências internacionais, comandadas por EUA e Inglaterra.

A complexidade sociocultural e ideológica dos tempos contemporâneos coloca o desafio de pensarmos alternativas de educação que possibilitem a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de impulsionar outro projeto de desenvolvimento. A crise do projeto de escola reflete exaustão do currículo pautado nos pressupostos modernos de educação.

Nessa conjuntura, como os movimentos sociais camponeses, articuladores das comunidades de povos tradicionais (indígenas, quilombolas, pomeranos etc.), podem contribuir na reflexão sobre a construção coletiva de uma escola popular-libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire?

Verifica-se que a escola é palco de uma polarização crescente entre um projeto curricular consolidado a partir de pressupostos da chamada pedagogia moderna e uma forma alternativa de organizar escola, que busca rapidamente se adequar às situações de mudança que se processam nos mais diferentes setores da sociedade. Fala-se em uma valorização da pluralidade cultural, cujos sinônimos também são frequentemente mencionados, como: diversidade cultural, relativismo cultural, universalismo cultural, multiculturalismo, interculturalidade, entre outros. Não se está diante de mais um modismo temperado pelos pressupostos da chamada pós-modernidade?

Na perspectiva teórica, pode-se dizer que tal polêmica oscila basicamente entre fatores de ordem intersociais e intrassociais (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2001). Ocorre que, numa



determinada sociedade, grupos interagem entre si sem necessariamente compartilhar plenamente dos mesmos princípios culturais e ideológicos. Debates sobre diversidade cultural e suas interfaces com o processo educacional formal mostram que ela pode ocorrer no interior de uma nacionalidade quando grupos étnicos e/ou religiosos, por exemplo, não compartilham plenamente dos mesmos princípios. O mesmo pode ocorrer também em relações de um país com outro ou de um continente com outro (por exemplo, Europa com América Latina).

Ainda que, em diferentes contextos sociais, possam ser identificados determinados *traços discursivos* que localizam um indivíduo ou grupo do ponto de vista da cultura, existem *formas culturais alternativas*, não hegemônicas<sup>73</sup>. Estas não raro gozam de baixo prestígio na correlação de forças no seio da sociedade de classes, principalmente em razão da distribuição desigual de bens materiais e culturais. As também chamadas *culturas marginais* (contra-hegemônicas) são classificadas como subculturas, pois se caracterizam como desvio, quando se tomam como parâmetro as manifestações culturais hegemônicas adotadas pela perspectiva iluminista de cultura, segundo a qual é preciso mobilizar processos civilizatórios que favoreçam o acesso de todos aos bens culturais.

Assim as *formas culturais alternativas*, ainda que legitimadas pelos movimentos sociais como construções coletivas de resistência e de oposição ao ideário burguês dominante, encontram pouco espaço enquanto conteúdo de ensino nos currículos escolares formais, porque escapam dos valores ditos universais incorporados pelo discurso

---

73. Num universo discursivo de uma determinada organização social, podem-se identificar formas de comunicação (linguagens/falas) que não comportam plenamente os critérios da homogeneização. Ocorre que, pela ótica das *diferenças*, se desconstroem modos organizativos e de utilização da língua que não valorizam especificidades da comunicação de um indivíduo ou grupo social. Nessa perspectiva possibilita-se a manifestação de linguagens que se situam num contexto sócio-histórico complexo, marcado pelo pluralismo étnico, religioso, de valorização das diferenças de gênero etc.

da escola capitalista. Do ponto de vista das discussões sobre formas identitárias, criaram-se mecanismos que possibilitam diferenciar de maneira significativa grupos culturais entre si, identificados numa mesma sociedade. Conforme o caso, isso tem favorecido modelos alternativos e diferenciados de escolarização formal. Dependendo do nível de organização de certas categorias grupais, marcadas por características razoavelmente comuns, situadas genericamente nos planos étnico, religioso, profissional, encontram-se argumentos para justificar o funcionamento de sistemas educativos diferenciados.

Essa discussão suscita ponderações que remetem a problematização a diferentes questões sobre a dialética do universalismo *versus* singularismo do currículo da escola formal. Seria interessante aprofundar reflexões sobre até que ponto os conteúdos escolares deveriam ser postos a serviço da unificação cultural, com todos os desdobramentos homogeneizantes que carregam, de diferentes grupos que compõem uma mesma nacionalidade. Para garantir, por exemplo, a tão decantada unidade de um povo, nivelam-se de forma arbitrária diferentes culturas de um país, que frequentemente é constituído por diferentes etnias, concepções e denominações religiosas, por exemplo.

Inquestionavelmente, a educação escolar em nosso país precisa ser ressignificada, quando se trata de pensar questões relacionadas especificamente à formação do homem do campo. É preciso superar o discurso de que a abertura da escola a todos os setores da sociedade garante automaticamente acesso pleno dos indivíduos ao conhecimento sistematizado, como pressupõe o processo civilizatório apregoado pelos enciclopedistas. Isso pressupõe algumas condições com as quais as escolas de um modo geral não podem contar por falta de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino no país. A escola inculca certas disposições e representações que trazem em si, na prática, o culto ao individualismo, em nome da sobrevivência da nacionalidade e para o bem do próprio indivíduo como parte integrante de um conjunto maior de pessoas distribuídas nas respectivas classes sociais. A Escola Nova do americano John Dewey consolidou

esse ideário, tão presente ainda hoje no discurso oficial e nas práticas cotidianas das salas de aula pelo país afora, agora retomada pelo neotecnicismo. Essa abordagem funcionalista da educação remete-nos ao pensamento do pensador francês Émile Durkheim, que mostrou ser a escola burguesa lugar por excelência de socialização das pessoas para garantir o bem comum na sociedade.

Um projeto emancipatório de educação não se identifica com a desumanização; antes, coloca-se a serviço da libertação dos indivíduos, pois busca formar disposições para superação da flagrante dicotomização gerada pelos debates sobre feminino *versus* masculino, a cor branca *versus* a cor não branca, o cristão católico *versus* o cristão protestante histórico *versus* o cristão protestante evangélico pentecostal e neopentecostal, os cristãos *versus* os fundamentalistas, budistas etc. Até que ponto a suposta neutralidade dos currículos escolares da pedagogia clássica jesuítica não tem contribuído para acentuar tensões e conflitos de raça, religião, gênero etc., em detrimento da construção coletiva de uma sociedade mais justa e humanizada, enfim, dialógica?

Com os movimentos sociais, as lutas apontam para a relevância da qualificação de pessoas para a tolerância, para o compromisso ético com o outro e o meio ambiente. É tarefa da escola formar indivíduos críticos, capazes de ler e interpretar o mundo, *dizê-lo* e desconstruir suas estruturas e práticas desumanizantes, porque produtoras de toda sorte de injustiças. Os movimentos sociais lutam pela desmistificação da escola burguesa, para que seja possível formar indivíduos capazes de formular e expor ideias, defendendo-as, de modo que não se sintam intimidados a debater e criticar posicionamentos, uma vez que sabem encontrar-se em contextos plurais marcados pelo princípio do respeito e valorização de diferenças, bem como pela prática da colaboração.

O currículo do projeto popular-libertador de escola, portanto, não nega as contradições e precariedades das práticas sociais; nem despreza as múltiplas identidades da comunidade, dos educandos e dos profissionais do ensino. A escola libertadora valoriza o respeito às múltiplas

formas de manifestação cultural, questionando com radicalidade as desigualdades sociais, as injustiças e a submissão produzidas e reforçadas pelo capitalismo. É tarefa precípua da escola popular-libertadora resgatar e cultivar a dimensão ética do conhecimento, proporcionando a construção coletiva de instrumentos de análise crítica do legado científico baconiano-cartesiano<sup>74</sup> da humanidade, bem como a produção de conhecimentos a partir da racionalidade emancipatória.

### *Interculturalidade e educação do campo*

Identidade, um conceito multidimensional e dinâmico. Segundo Dubar (1998), vincula-se comumente a duas vertentes: a primeira, que se relaciona às trajetórias individuais e que comporta uma reconstrução subjetiva na definição de si; a segunda, que compreende as identidades como quadros de socialização, a partir dos quais se constroem categorias para identificar os indivíduos num dado espaço social. Enquanto esta vertente é denominada pelo autor de *identidade estrutural* ou *identidade para outrem*, aquela é chamada por ele de *identidade biográfica* ou *identidade para si*.

As discussões que se travam a partir dessas duas noções básicas de identidade têm apresentado variados desdobramentos. Nesse sentido há aqueles que: a) defendem a existência de uma *essência individual* (caráter, personalidade ou traço permanente), para os quais o social é tomado como superestrutura, exterior ao sujeito; b) acreditam não haver uma identidade biográfica, mas a existência de categorizações sociais. Estas são tidas como deterministas nas identificações coletivas e condicionadoras do indivíduo, na medida em que lhe atribuem papéis sociais e restringem seu acesso a posições

---

74. Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês, criou o método experimental. Defendeu que a verdade só existe quando comprovada pela experiência. René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês, defendeu o método científico como forma de se chegar à verdade, através da “dúvida metódica”.

sociais. As categorias sociais produzem identidades singulares na proporção em que são interiorizadas pelos indivíduos ao longo de sua formação e inserção social e profissional.

A identidade é resultante de uma construção social, e esta, por sua vez, é determinada pela complexidade do social. Se analisarmos como hoje procuramos definir o indivíduo a partir do conjunto de suas vinculações em um dado sistema social, relacionando-o a gênero, idade, categoria social, nação, etnia, entre outros critérios, perceberemos a multidimensionalidade desse conceito. Também a grande mobilidade dos indivíduos, migrantes, é um fator a conferir dinamicidade ao termo. A identidade social não é apenas uma característica do indivíduo, mas se relaciona também a grupos sociais, sendo isso um fator determinante de inclusão ou exclusão social.

Para Hall (1997, p. 13-14),

A identidade torna-se uma **celebração móvel**: formada e transformada continuamente em relação a formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um **eu** coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando para diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Assim, podemos perceber que o conceito de identidade abarca um complexo campo de discussões na atualidade. À parte os aspectos biológicos, nossa identidade social é construída num intrincado

sistema de relações e trocas, saberes e dizeres. Um mesmo sujeito pode “carregar” muitas identidades e algumas delas contraditórias e conflitantes. Identidade de gênero, etnia, religião, nação, idade, profissão, entre outras, são algumas identidades que constituem e inserem o sujeito no contexto social.

Outro termo desafiador é *cultura*. Trata-se de conceito social e historicamente construído. Tem sua origem no latim e originariamente está relacionado com a ideia de cultivo ou cuidado de alguma coisa. No início do século XVI, o conceito passa a ser usado também para as questões relacionadas aos processos de desenvolvimento humano (mente).

Em sua concepção clássica, conforme discussões dos séculos XVIII e XIX, na Alemanha, o termo significa processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. Nessa perspectiva, cultura se diferenciava do conceito de civilização (que dava noção de um processo progressivo de desenvolvimento humano que visava se distanciar da barbárie e selvajaria). Os intelectuais alemães, de modo geral ligados às universidades, ao formularem críticas às classes dominantes, diziam que estas não eram intelectualmente produtivas. Dessa forma, valorizavam suas próprias atividades intelectuais e artísticas e provocavam polêmicas para distinguir *Kultur* e *Zivilisation*. Buscando seu espaço na sociedade, a *intelligentsia* encontrou na academia, especificamente nos campos das chamadas ciências da natureza, filosofia e arte, contexto favorável para sua realização. Isso quer dizer que, no campo da cultura, os intelectuais construíram sua identidade social, pois, para esses estudiosos, somente no campo da cultura é possível a expressão plena da individualidade e criatividade das pessoas. Nesse sentido, cultura é processo de desenvolvimento das faculdades humanas, com assimilação e produção de trabalhos acadêmicos (conhecimento científico) e artísticos. Trata-se, sem dúvida, de concepção moderna de ciência e progresso, que serviu ao desenvolvimento do capitalismo e ascensão da burguesia, com forte tendência à prática do etnocentrismo.

Enquanto no final do século XVIII e início do XIX a palavra *cultura* também era usada para apresentar histórias universais da humanidade,

na segunda metade do século XIX ocorreu mudança significativa no emprego desse termo, em decorrência de sua incorporação à antropologia e aos estudos etnográficos. Assim, ao perder seu caráter etnocêntrico, esse termo passa a ligar-se de forma significativa ao estudo dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que não as europeias, e menos à concepção clássica de enobrecimento da mente e do espírito.

A partir da concepção antropológica de cultura, elaborada ao longo do desenvolvimento da disciplina, o termo cultura passa a ser usado de diferentes maneiras, o que possibilita sistematizar duas correntes: concepção descritiva e concepção simbólica.

A concepção descritiva de cultura centra-se na descrição etnográfica de sociedades não europeias. Parte de pressupostos metodológicos para estudos da cultura, o que leva à cientificização do conceito, promovendo a análise, classificação e comparação dos elementos que constituem diferentes sociedades. De acordo com a concepção descritiva, a

cultura pode ser vista como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente (THOMPSON, 1995, p. 171).

São precursores dessa concepção historiadores culturais como Gustav Klemm, E. B. Tylor, Malinowski. Por influência de Darwin, essa concepção adquire caráter cientificista, principalmente a partir dos escritos de Malinowski, que defendia uma teoria científica da cultura e endossava uma teoria evolucionista qualificada. Pode-se dizer que esta abordagem favoreceu desenvolvimento de abordagem funcionalista da cultura, permitindo analisar fenômenos culturais a partir das necessidades humanas. Pretendia-se assim definir uma variedade de fenômenos, com suas variáveis, que possibilitassem sistematização e análise da cultura, aspecto esse que passa a ser questionado no interior do próprio campo da antropologia.

A concepção simbólica de cultura passa a ser esboçada na década de 1940 por White, que compreendia a simbolização como traço distintivo do ser humano. Clifford Geertz (1978) desenvolveu uma teoria centrada no termo *semiótico*, que privilegia questões sobre significado, simbolismo e interpretação na análise cultural. Parte da concepção de que o homem está envolto a uma teia de significados que ele mesmo construiu. Nesse sentido, ao estudo das questões culturais não se aplica a lógica científica. É preciso, partindo de estudos promovidos pela etnografia, construir uma “ciência interpretativa” para os significados de diferentes culturas. Vale ressaltar que em escritos etnográficos o intérprete tenta compreender o que é *dito* no discurso social, ou seja, o seu conteúdo significativo, para que posteriormente possa fixar esse *dito* em um texto escrito. Sob esse prisma, compreende-se que aí se desenvolve um trabalho interpretativo.

Geertz (1978) parte da discussão sobre o método de investigação dos fenômenos culturais, buscando na *descrição densa* da etnografia as bases metodológicas. Compreende-se que o processo interpretativo se aproxima mais da crítica literária do que do decifrador de códigos, pela vinculação que busca estabelecer entre o fenômeno e a sua base social.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de eclipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais de som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Dessa forma, desenvolve-se a *teoria interpretativa da cultura*, que implica abordagem da cultura como *um contexto* em que o significado varia de acordo com o padrão de vida por meio do qual ele é informado. A interpretação, nesse sentido, é compreendida como uma *descrição densa*, que permite não a busca de respostas, mas a apresentação de um balanço das “respostas que outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou” (GEERTZ, 1978, p. 41).



As contribuições de Geertz para os estudos culturais não podem ser desconsideradas, uma vez que colocam centralidade na interpretação como abordagem metodológica, ao mesmo tempo que resgatam a análise da cultura na perspectiva do significado e do simbolismo. Contudo, segundo Thompson (1995)<sup>75</sup>, Geertz dá atenção insuficiente aos problemas de conflito social e de poder: por privilegiar a abordagem dos fenômenos culturais como constructos significativos e dar centralidade à interpretação como forma de análise da cultura, Geertz não estaria considerando que eles também estão inseridos nas relações de poder e conflito. Assim, não abordaria suficientemente os contextos sociais dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos.

Como se pode perceber, o termo cultura, enquanto produção histórico-social, passou gradativamente a sofrer mudanças em seu significado, deixando de ser domínio da erudição, no singular, para ser compreendido em suas múltiplas práticas sociais, ou seja, o termo *cultura* passa para o plural, *culturas*. Dessa forma, tornou-se recorrente falar de *culturas* a partir de contextos variados de produção na sociedade. Crescentemente discutimos cultura popular, cultura erudita, cultura de massa, cultura da mídia, cultura italiana, cultura pomerana, cultura afro-ameríndia, entre outras formas culturais.

Os estudos culturais exercem importante papel nessas mudanças. Surgiram, principalmente, na Inglaterra, em meio a movimentos de grupos sociais que buscavam direitos de participação e cidadania, em meados do século XX. A partir dos estudos culturais, passou-se

---

75. As críticas que Thompson dirige às discussões de Geertz referem-se ao uso do termo “cultura” de diferentes maneiras, o que, para Thompson, não permite identificar com clareza suas concepções sobre cultura, sua visão da natureza e das tarefas da análise cultural. Segundo Thompson, a noção de texto, tomada emprestada de Paul Ricoeur, também é abordada de forma dúbia na obra de Geertz. A abordagem é considerada reducionista, uma vez que restringe a noção de texto aos textos etnográficos, como aqueles que fixam o dito de discurso social, não problematizando o fato de serem estes também produções textuais.

a discutir formas educativas que levassem em consideração a multiplicidade cultural, as diferenças e o diálogos nas/das diferenças. Termos como multiculturalismo e interculturalidade são cunhados no bojo das discussões daí decorrentes.

Multiculturalismo é cunhado em defesa da equidade social em contexto de diversidade cultural. Por esse motivo julga-se que o uso indiscriminado desse termo deve ser visto como problema, uma vez que a situação estrutural para a superação de certas formas opressoras não se coloca num horizonte imediato.

O silêncio histórico a que foram submetidas muitas vozes/imagens relacionadas a grupos étnicos marginalizados na sociedade capitalista ocidental tem sido objeto de muitas discussões e estudos. Os debates apontam para a interculturalidade como possibilidade de troca de saberes, como exercício do diálogo entre grupos culturais, como trabalho colaborativo nas diferenças e, também, como construção constante de novas formas de ser e produzir humanidade, ou seja, as trocas entre os sujeitos com diferentes ascendências podem facilitar processos de produção de culturas híbridas, conforme discute Nestor Canclini em *Culturas híbridas* (2006) e *Diferentes, desiguais e desconectados* (2005).

No espaço da sala de aula, os estudos dirigem-se ao respeito às diferenças, ao resgate da corporeidade, das falas e imagens de grupos étnicos e culturais colocados à margem pela cultura hegemônica, como, entre outros, negros, índios, povos tradicionais em geral, mulheres, homossexuais, dando voz às culturas silenciadas nos currículos escolares.

### *Interdisciplinaridade e educação do campo*

A organização curricular tradicional da escola estrutura-se a partir da lógica da fragmentação do conhecimento. Compreendendo que o conhecimento científico se consolida na extrema especialização, o currículo básico elegeu algumas disciplinas assim consideradas fundamentais para a compreensão da realidade. A educação do campo, na

perspectiva da sustentabilidade, compreende o conhecimento humano como construção histórica, que não fragmenta o processo de produção da existência do ser humano e a construção do conhecimento.

O mundo apresenta-se de forma complexa e multifacetada. Para que possamos compreender os processos de produção social da vida, o trabalho colaborativo é fundamental, assim como o estudo aprofundado e sistematizado. Mas como poderemos alcançar uma prática de estudos que supere o isolamento dos indivíduos e de seus saberes?

O resgate do conhecimento como produção dos sujeitos que produzem suas existências no trabalho e na pesquisa sobre si mesmos e o mundo desafia-nos a discutir aspectos sobre interdisciplinaridade. Quando são consultadas várias disciplinas, temos a multidisciplinaridade; trata-se de buscas de informações pertinentes aos campos de conhecimento no sentido de complementar dados necessários à construção de um tema/objeto, sem que se faça integração entre elas. Já a interdisciplinaridade é outro conceito, pelo qual se propõe estabelecer a interação entre duas ou mais disciplinas. O ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem rica, na medida em que conceitos se organizam em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. De modo geral, aqueles que praticam a interdisciplinaridade partem de temas comuns e/ou projetos colegiados de trabalho e ensino. A transdisciplinaridade, por sua vez, toma como relevantes processos de cooperação entre várias matérias, sem uma separação rígida entre elas. Nesse sentido, pode-se falar numa “macrodisciplina”. São exemplos de transdisciplinaridade teorias explicativas do funcionamento das sociedades, construídas em campos, como: psicologia, sociologia, educação etc. É possível pensar e trabalhar o curricular na perspectiva da superação da divisão rígida das disciplinas?

Quando se trata de construir projetos diferenciados de educação do campo, com valorização das culturas e identidades dos trabalhadores do campo, é preciso que pelo menos seja feita uma problematização sistemática do conhecimento organizado a partir das

especialidades que acabam não dialogando mais entre si. Essa lógica do currículo tem corroborado determinadas práticas sociais que legitimaram, ao longo da história da educação, estruturas de injustiça com divisão desigual das riquezas, ao mesmo tempo que fortaleceram a exploração predatória da natureza.

A interdisciplinaridade se desenvolveu em diversos campos e, de certo modo, contraditoriamente, até ela se especializou, caindo na armadilha das ciências que ela queria evitar. Na educação ela teve um desenvolvimento particular. Nos projetos educacionais a interdisciplinaridade se baseia em alguns **princípios**, entre eles:

- 1º – Noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora, e não apenas na sala de aula.
- 2º – Crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar o indivíduo, e não um coletivo amorfo, a aprender, a estudar etc. Portanto, é uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.
- 3º – Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes, é maior que as partes.
- 4º – A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas.

O trabalho interdisciplinar implica: integração de conteúdos; passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

O conceito chega aos nossos dias com a mesma conotação positiva do início do século XX, isto é, como forma (método) de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo diante da fragmentação do saber, e na educação, como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas.

### *Trabalho como princípio educativo e educação do campo*

Um dos importantes princípios articuladores da educação do campo é o trabalho. Segundo Lukács (1978b, p. 14-15), o **trabalho** faz a distinção entre o ser da natureza orgânica e o ser social e faz emergir do reino da necessidade (“reino da reprodução econômico-social da humanidade, das tendências objetivas de desenvolvimento”) o reino da liberdade, que “diz respeito às decisões teleológicas entre alternativas com premissas e consequências ineliminavelmente vinculadas por uma relação causal necessária”. Ou seja, mudanças fundamentais se processam a partir do trabalho humano: enquanto na natureza as mudanças consistem em ser-de-outro-modo (por exemplo, a madeira transformada em carvão), a partir do trabalho acontece uma alteração no processo cognoscitivo, que permite fazer uma distinção entre o ser-em-si, dos objetos, e o ser-para-nós, pensado e criado pelo conhecimento humano. Dessa forma, a partir do trabalho e de seu produto, o ser-para-nós torna-se uma nova objetividade em condições de exercer sua função social.

O trabalho é considerado a categoria essencial à socialização, constituindo-se no elemento articulador e fundamental na distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza. A partir do trabalho o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo. Com o trabalho o homem reage ao ambiente, produz algo novo, anteriormente inexistente, e se destaca da natureza. Compreende-se assim que, pelo trabalho, o homem constrói um ambiente e uma história. Isso constitui o fundamento ontológico do ser social.

Pelo processo de socialização, o gênero humano passa a exibir determinação distinta do gênero natural. Os seres humanos tornam-se cada vez mais interdependentes uns dos outros, passando a reconhecer-se coletivamente e com história própria. Isso significa que o gênero humano desenvolve progressivamente uma autoconsciência, o seu ser-para-si.

Contudo há de se fazer uma distinção fundamental entre o trabalho como princípio e o trabalho como contexto. Conforme Ramos (2001), torna-se fundamental distinguir o “trabalho como mediação e trabalho como fim, trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva”. A escola, como mediadora no processo de construção do conhecimento, insere-se no contexto produtivo e com ele constrói referências e sistematiza formas particulares de saber e fazer. Porém não está submetida à condição de limitar-se às práticas reprodutivas, mecanicistas ou domesticadoras da “mão de obra”, mas sim à tarefa de exercitar uma práxis reflexiva sobre modos particulares de produção da subsistência humana. Isso implica construção coletiva do currículo da escola cidadã.

A proposta de uma educação cidadã, na concepção gramsciana, implica uma relação orgânica entre educação e trabalho. A indissociabilidade entre processos formativos e o modo de produção constitui-se em uma das principais bandeiras de luta de intelectuais. Em Marx e Engels encontramos as bases desta discussão. Esses teóricos compreendem que não é possível fazer uma abordagem sobre a oferta de escolarização sem levar em consideração os modos de produção, no interior da sociedade capitalista. Isso significa dizer que, em uma sociedade capitalista, na qual a divisão social do trabalho produz a desumanização do homem, cabe ao trabalhador reivindicar e construir um projeto educacional em que as contradições sejam explicitadas e a partir do qual esteja garantido um projeto de formação humana construído a partir da indissociabilidade das dimensões científica, tecnológica e política. Isso significa a formação do homem *omnilateral*. Nessa perspectiva, a *escola única*, defendida por Marx (MANACORDA, 1991a), se

tornaria fermento de transformação social. Essa educação politécnica trava polêmica com a escola unificada liberal, visto que desta se distingue pela concepção que tem de homem e de mundo.

A educação laica, gratuita e voltada à profissionalização do cidadão é uma bandeira liberal, defendida pela burguesia desde a Revolução Francesa. Tomou crescente impulso no processo de industrialização da sociedade ocidental capitalista e fez parte do discurso tanto de liberais quanto de socialistas em distintos períodos da história, respeitadas as devidas diferenças entre uns e outros. A ascensão da burguesia trouxe em seu bojo a necessidade de adequação do ensino aos interesses da classe emergente. A unificação escolar no projeto liberal recorre ao discurso da igualdade, cria condições de controle sobre a formação do trabalhador e torna hegemônico projeto burguês de progresso e desenvolvimento. Um enfrentamento à homogeneização da escola capitalista sustenta a base de lutas coletivas da classe trabalhadora. Em especial, a escola do campo compreende que a escolarização deve atender aos sujeitos no contexto em que vivem e trabalham.

Conforme Caldart (2000), nas lutas organizadas de forma coletiva no movimento sem-terra, o sujeito sem-terra educa-se na relação com a terra e com outros sujeitos. Essa prática educativa é compreendida como possibilidade concreta e histórica de produção de dignidade dos despossuídos da sociedade de classes: os sem-terra, os sem-teto, os sem emprego, portanto, todos aqueles que são excluídos da escola e da universidade. Podemos observar que os excluídos se organizam e passam a construir alternativas de luta que impulsionam a construção de formas identitárias diferenciadas, que animam os trabalhadores pela conquista de direitos sociais. Nesse sentido, a autora discute quatro matrizes pedagógicas do projeto educativo do movimento sem-terra, decorrentes de uma articulação de aspectos identitários e culturais: a) pedagogia da terra; b) pedagogia do trabalho e processo produtivo; c) pedagogia da cultura; d) pedagogia da luta social coletiva. O movimento social é compreendido como sujeito que educa os trabalhadores sem-terra em suas lutas coletivas e no qual os

intelectuais orgânicos estão engajados. A identidade sem-terra, dessa maneira, é uma construção social, que se desenvolve nas lutas coletivas permanentes pela terra, no trabalho coletivo na terra, enfim, na produção de subsistência de cada um e de todos juntos.

### *Pesquisa como princípio educativo e educação do campo*

O conceito de pesquisa assume diferentes conotações no contexto educacional. Com frequência falamos da necessidade de construir no espaço escolar práticas reflexivas articuladoras de processos investigativos da realidade. Contudo é necessário diferenciar a pesquisa científica da pesquisa como princípio educativo. A pesquisa científica implica procedimentos particulares e uma fundamentação teórico-metodológica que, muitas vezes, tem um lócus específico e aprofundado de estudos e referências. A pesquisa como princípio educativo desafia-nos a construir uma práxis educativa problematizadora, que fomenta a investigação sobre a realidade buscando aproximar princípios científicos, formativos e educativos da pesquisa. Isto significa estimular a reflexão e o diálogo, desencadeando processos contínuos de estudo, indagação, problematização e ação transformadora, o que também realimenta o fazer, a participação cidadã engajada e crítica. Na educação do campo esse é um dos princípios fundantes do currículo. Fomenta um olhar investigativo e problematizador sobre a realidade, o contexto social e produtivo do campo. Desafia o sujeito a refletir sobre o meio e nele interferir, a partir de procedimentos coletivos e fundamentados em diálogo e reflexão.

### *Gestão democrática e educação do campo*

A escola do campo que queremos é a nossa escola, onde podemos falar de nós e de nossos projetos de vida, dos povos tradicionais, seus territórios e os saberes da terra. É uma escola da qual nos orgulhamos por pertencermos a ela, pois está a serviço do reencontro de todos com a terra, um encontro de cada um consigo mesmo, sujeito coletivo



cultivado nas lutas dos oprimidos do campo e da cidade contra a opressão. Para isso, essa escola deve ser pública, mantida pelo Estado. Mas não pode ser uma doação do poder público, daqueles que pensam a educação exclusivamente na perspectiva do estamento burocrático; é uma conquista das lutas históricas dos povos do campo.

Assim, a escola do campo é construída por todos, sempre, que estão à margem da sociedade capitalista, como espaço para a transversalidade, constituindo-se antes de tudo como lócus do encontro de diversas culturas e identidades; mais do que isso, é um lugar onde se cultivam novas formas identitárias, sem minimizar ações pela recuperação de identidades dos trabalhadores do campo destruídas no modelo de desenvolvimento capitalista predatório.

Não se realizando como prática monitorada pelo Estado, a educação do campo ressignifica o papel do poder público na sua relação com a comunidade através da escola. Isso significa dizer que o trabalhador do campo é sujeito ativo na construção do projeto pedagógico da escola do campo. Sua voz se faz ouvir o tempo todo na formação do trabalhador do campo. Na perspectiva da gestão educacional colegiada, o povo não aceita a mão interventora do poder público, ditando de forma autoritária pacotes que precisam ser executados a todo custo e avaliados pelo governo, como condição para distribuição de recursos. Nem há espaço nesta escola para ações que hierarquizam tarefas entre os profissionais do ensino, dispendo, de um lado, os especialistas em educação (pedagogos) que pensam e, de outro, os professores, a quem cabe somente cumprir normas e executar tarefas.

Não combinam com educação do campo práticas autoritárias dessa natureza, em que se tutela a organização e abordagem dos espaços, dos tempos e dos saberes escolares. Não podemos aceitar o projeto neoliberal de educação que reforça práticas autoritárias e elitizantes de educação.

Por isso precisamos nos opor às reformas educacionais da classe dominante, construindo a hegemonia das lutas dos trabalhadores por um projeto democrático e dialógico de formação humana no âmbito escolar, desde a educação infantil até a universidade.

CrITÉRIOS meritÓrios, ditados pela cartilha neoliberal para distribuiÇão de recursos públicos a partir de avaliaÇões feitas pelo MinistÉrio da EducaÇão, precisam ser veementemente rejeitados e combatidos. A serviÇo de quem estão tais polÍticas oficiais, uma vez que assolapam as culturas e identidades do povo do campo, com distribuiÇão de verbas por meio de resultados estatÍsticos aferidos por instrumentos centralizados de avaliaÇão (Saeb, Enem, Enade etc.)? Com certeza essa não É a escola que reafirma a construÇão coletiva de projetos de agricultura familiar dimensionada nos pressupostos da agroecologia e da sustentabilidade.

A gestão participativa da escola do campo É garantida a partir de relaÇões horizontais e colaborativas entre instituiÇão escolar e comunidade. Assim podemos falar que o regime de colaboraÇão na educaÇão do campo e no movimento pela construÇão coletiva da escola popular-libertadora no *lato sensu* caracteriza-se como prática de hegemonia, que pelo movimento da contradiÇão se opõe radicalmente a todo tipo de imposiÇão e invasão cultural.

Os conhecimentos abordados na educaÇão do campo são ressignificados a partir de diálogos como aÇão emancipatória/libertadora nas relaÇões da escola com a comunidade. Isso implica outra temporalidade, sintonizada com o cultivo sustentável da terra. Como respeitar identidades, culturas do homem do campo, enfim, os saberes da terra, sem efetiva articulaÇão entre saberes, tempos e espaÇos do campo com a organizaÇão do processo educativo formal na escola?

Formas colegiadas e participativas de gestão da escola constituem-se, portanto, concretamente como ponto articulador da educaÇão do campo, no resgate de uma proposta alternativa de desenvolvimento do campo. O Estado deve ser provedor, na perspectiva popular, legitimando através de práticas democráticas. Assim se nega, nas lutas dos trabalhadores, a hipertrofia da funÇão reguladora do Estado, articulada à lógica da economia de mercado; o Estado É ente que provê todas as condiÇões para que a educaÇão reivindicada pelos trabalhadores do campo seja plenamente viabilizada. A autonomia da

escola em relação ao poder público é compreendida como dimensão indispensável para a construção coletiva do projeto pedagógico que os povos tradicionais do campo consideram como parte indissociável de valorização e respeito das culturas e identidades daqueles que produzem suas existências a partir do trabalho na terra.

A emancipação do trabalhador do campo e das cidades não prescinde de sua condição como sujeito na conquista permanente da escola que interessa às suas lutas por justiça. Essa não é uma doação do Estado para o povo. Aos poucos se percebe que o poder público empreende esforços para dialogar com as classes populares. É preciso dialogar com o povo para compreender o que de fato se precisa em termos de formação onde os trabalhadores produzem suas existências.

Uma sociedade democrática não se constrói sem conflitos e prática do diálogo. Em tempos de reformas educacionais ditadas pelo Banco Mundial, precisamos redobrar esforços e estado de vigília crítica para, atentos, não deixarmos arrefecer nossas lutas na construção coletiva de uma escola popular-libertadora da cidade e do campo. Sem participação do povo, através dos movimentos sociais, o avanço desta conquista pode recuar, postergando-se mais uma vez, em detrimento do resgate da justiça social.

As lutas dos movimentos sociais apresentam potenciais que não podem ser descuidados, pois ajudam a produzir outra hegemonia na educação e no desenvolvimento econômico, contribuindo para a mudança das cidades e do campo em lugares onde as lutas pela transformação revolucionária da sociedade de classes é uma possibilidade concreta de participação e emancipação democrática.

### *Considerações sobre calendário escolar*

O processo produtivo da agricultura familiar pressupõe um tempo próprio de organização e desenvolvimento do projeto político e pedagógico da educação do campo. A prática da pedagogia da alternância tem representado um avanço na proposição de calendário alternativo na

educação do campo. Propostas diferenciadas são construídas, especialmente nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), em consonância com as questões socioculturais, geográficas e legais. Nesse sentido, diferentes podem ser as formas de organização do trabalho educativo. O Parecer CEB/CNE n. 01/2006 recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo, nomeadamente os Ceffas. Contudo ele não é normativo; assim, enquanto recomendação, entende-se a necessidade do envolvimento da comunidade local na construção de propostas de organização do calendário e do trabalho educativo que atendam às reais necessidades da comunidade escolar.

## **Contribuições para a formação humana e currículo escolar na educação do campo**

Considerando as análises feitas, a seguir serão abordados alguns conceitos-chave dos debates acumulados sobre educação do campo intercultural e sua importância política. São termos como: campo, sujeitos do campo, escolas do campo, professor do campo, entre outros, conforme tratado a seguir. Este esforço se justifica no sentido de contribuir para a construção conceitual do debate da educação do campo como um processo coletivo de resistência à imposição cultural aos povos e comunidades tradicionais, sobretudo por meio dos chamados currículos oficiais.

### *Conceitos básicos*

**Campo** – A palavra campo não é utilizada em oposição à ideia de urbano. O termo deve ser tomado com sentido peculiar, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como locus de produção de subsistência importante, presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra pela agricultura familiar sustentável e vivem em função dela. Nesse sentido, é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os

conhecimentos acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos a partir de comunidades sustentáveis. Pode-se falar de uma educação do campo diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano.

**Sujeitos do campo** – Os sujeitos do campo compreendem-se como pessoas que lutam por justiça social no campo e nas cidades, compromisso ético que brota do cultivo sustentável da terra na prática da agricultura familiar. Os sujeitos camponeses educam-se na relação com a terra e com outros sujeitos que produzem suas existências a partir do cultivo da terra; aprendem a ser sujeitos históricos na relação das pessoas entre si, delas com a terra e na construção coletiva de projeto político e pedagógico da educação do campo, que não fragmenta formação inicial e continuada.

**Escola do campo** – Compreende-se que a escola do campo é construída de forma coletiva. Ela não está pronta nem se trata de uma doação de órgãos públicos (de um governante em particular), mas de conquista permanente dos trabalhadores do campo, organizados em suas entidades representativas. A escola do campo está localizada nas comunidades camponesas onde as famílias organizam e desenvolvem seus projetos de agricultura familiar sustentável. Ela é centro de cultura, local de encontro e de organização política dos trabalhadores do campo para articulação e implementação de programas de formação continuada. A escola do campo, pela qual os trabalhadores camponeses lutam, é um prédio escolar, produto de consulta e planejamento do poder público em diálogo com a comunidade, apresentando qualidade arquitetônica e de engenharia, com espaços amplos, bem iluminados e arejados, com a infraestrutura (laboratórios, biblioteca, cozinha e refeitório, alojamento) que um

projeto político e pedagógico de educação do campo pressupõe, com acessibilidade e circulação condizentes com a função do processo de formação de sujeitos capazes de pensar com autonomia, ao mesmo tempo estimulando a criatividade para produção de conhecimentos novos a partir de processos investigativos de problemáticas do contexto social e produtivo.

**Professor do campo** – O professor da educação do campo deve ser sujeito histórico do campo, com formação profissional docente. Seu trabalho deve ser reconhecido pela comunidade e pelos órgãos públicos. Ele é intelectual orgânico da cultura e produz saberes observando a indissociabilidade entre as dimensões técnica, científica e política do trabalho docente na escola. Isso requer dedicação exclusiva, heteroformação (seminários, cursos, debates, planejamento coletivo etc.) e autoformação. O professor do campo deve contar com programas públicos de valorização do profissional do magistério, em cuja agenda a formação inicial e a continuada são conquistas de todos que vivem no campo. Seu acesso ao magistério se dá exclusivamente através de concurso público específico, dispondo de salários dignos, plano de carreira, assistência médico-odontológica e psicológica.

**Trabalho como princípio educativo** – O homem do campo produz sua existência no cultivo da terra. Os saberes da terra são construídos de forma coletiva, a partir do trabalho na terra, com valorização das culturas e identidades dos sujeitos que cultivam o campo. O trabalho camponês e os saberes da terra não dicotomizam teoria e prática.

**Pesquisa como princípio educativo** – O cultivo da terra desafia o ser humano a investigar a natureza. Isso pressupõe a problematização do homem no mundo e de sua relação com a natureza. Trata-se de uma busca permanente pela compreensão de si como sujeito histórico que é capaz de cultivar a terra para produzir sua existência de forma sustentável, sem estabelecer uma relação predatória com o meio ambiente.

**Agricultura familiar** – Os saberes construídos historicamente pelos povos tradicionais do campo contrapõem-se ao agronegócio e ao latifúndio. Projetos agroecológicos da agricultura familiar

desenvolvida na luta diária dos camponeses, para cultivar a terra, diferem, na base conceitual e filosófica, da perspectiva de desenvolvimento legitimado por padrões predatórios da racionalidade técnica. A agricultura familiar fundamenta-se na organização produtiva do campo, a partir de práticas sustentáveis, com valorização de povos tradicionais, de seus territórios e saberes, o que fundamenta a economia solidária (cooperativismo e associativismo).

**Calendário escolar** – O processo produtivo da agricultura familiar pressupõe um tempo próprio de organização e desenvolvimento do projeto político e pedagógico da educação do campo.

**Culturas e identidades** – A agroecologia mobiliza os povos tradicionais do campo para o resgate de suas culturas e identidades. A linguagem dos camponeses é prática social articuladora das identidades dos sujeitos que vivem no campo. A agricultura familiar constitui-se como base para o trabalho coletivo e o desenvolvimento de projetos sustentáveis de cultivo da terra. A função social da terra é dimensionada pelo trabalho coletivo que mobiliza os sujeitos para a produção da existência no cultivo da terra.

**Interdisciplinaridade** – O trabalho interdisciplinar implica mudança de postura diante dos desafios colocados pelo mundo. Pode ser integração de conteúdos; passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. Mas é também superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas áreas do conhecimento humano. O ensino e a aprendizagem articulam-se a partir do pressuposto de que aprendemos ao longo de toda a vida, o que requer valorização efetiva dos saberes da terra.

**Poiesis** – Contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio, negando a prática educativa como “pacote” ditado de fora para os movimentos sociais, a educação do campo desenvolve-se como *poiesis*. A educação do campo é poesia que brota do cultivo da terra pela ação humana. A educação como poesia caracteriza-se como “produzir”, ao mesmo tempo que é ato de poder e de trabalho com liberdade.

Construir algo como ato poético significa colocar a pessoa como sujeito que só habita de fato aquilo que constrói. Pela *poiesis* ressignificamos linguagens, criando outras simbologias para o que fazemos, dizemos e pensamos de nós mesmos, dos outros e do mundo. A educação como poesia é criação, e não reprodução; e, como ato criativo, transforma o lugar onde habitamos, convocando e chamando todos os homens para o respeito à natureza e à vida, cultivando a dignidade de todos a partir do cultivo da terra para produção camponesa.

**Gestão democrática/regime de colaboração** – Os conhecimentos abordados na educação do campo são ressignificados a partir de diálogos como ação emancipatória/libertadora nas relações da escola com a comunidade. Assim, há outra temporalidade, sintonizada com o cultivo sustentável da terra. Como respeitar identidades e culturas do homem do campo sem uma efetiva articulação entre saberes, tempos e espaços do campo com a organização do processo educativo formal na escola?

### *Sugestões e desafios*

A organização curricular da escola camponesa implica participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Nesse sentido, os conteúdos escolares devem ser redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo. Algumas sugestões e desafios nesse processo:

- a) compreender a educação do campo como projeto coletivo construído pelos sujeitos camponeses;
- b) estudar a história dos movimentos sociais camponeses e suas lutas pela terra;
- c) redimensionar a educação na perspectiva dos sujeitos do campo;
- d) valorizar os povos tradicionais da terra, seus territórios e saberes;
- e) estudar culturas e identidades dos sujeitos camponeses;



- f) investigar agricultura familiar como base da organização produtiva no campo, a partir de práticas agroecológicas, sustentabilidade e economia solidária;
- g) avaliar e fomentar o processo de produção orgânica de alimentos;
- h) discutir o trabalho no campo como *práxis/poiesis*;
- i) desenvolver práticas de gestão democrática na educação do campo, com a criação de entidades estudantis e conselhos escolares com representação efetiva de alunos, pais e professores;
- j) realizar concursos públicos específicos para os profissionais do ensino;
- k) promover programa de formação inicial e continuada de professores;
- l) mediar elaboração e implementação de projetos ambientais, economia solidária e agroecologia;
- m) promover construção, execução e avaliação coletiva do projeto político e pedagógico da educação do campo.

A educação do campo intercultural articula-se nas lutas de base como organização política popular contra a imposição cultural e como resistência ao latifúndio e ao agronegócio. Assim, os processos participativos contribuem para garantir uma abordagem do conhecimento como diálogo entre as culturas. O projeto político e pedagógico da educação do campo é fundamental na medida em que o Estado promove políticas públicas de educação e a comunidade, por meio de práticas colaborativas, fomenta a educação popular como *práxis democrática*.

Assim se problematiza, nas lutas dos trabalhadores, a hipertrofia da função reguladora do Estado, articulada à lógica da economia de mercado; o Estado burguês se ressignifica para prover todas as condições que promovam plenamente a educação reivindicada pelos trabalhadores do campo (povos e comunidades tradicionais, agricultores familiares de um modo geral, acampados e assentados

da reforma agrária). Nesse sentido, a autonomia da escola em relação ao poder público é compreendida como dimensão indispensável para a construção coletiva do projeto pedagógico, que os povos tradicionais do campo não dissociam da valorização e respeito das culturas e identidades daqueles que produzem suas existências a partir do trabalho na terra.

# Parceria na universidade com o Idea: Programa de Formação de Formadores de Educação de Base

## Introdução

Este capítulo trata de avaliação, feita em 2005, do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base (FOERSTE, 2005a). O curso teve início em 2003 no Brasil nas cidades de Vitória e São Paulo. O programa, proposto pelo Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Idea), que está sediado em Genebra, envolve parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ONGs, órgãos da administração governamental e movimentos sociais de diferentes contextos da América Latina e África.

O período considerado para avaliação abarca a formação em nível de especialização e mestrado. A especialização foi objeto de convênio com a Ufes e foi finalizada em janeiro de 2005. O mestrado teve início em agosto de 2005 na PUC-SP e foi concluído no final de 2007 com as defesas das dissertações.

O objetivo central da pesquisa foi desenvolver uma avaliação qualitativa de impactos e dificuldades do programa no polo América Latina, especificamente no que se refere à abordagem da pedagogia do texto. Assim, a problemática em torno da qual este estudo se desenvolveu é a seguinte: o Programa de Formação de Formadores de Educação de Base contribuiu para uma educação de qualidade?

A perspectiva metodológica adotada nesse estudo partiu dos pressupostos da educação de base. Acreditamos que a avaliação de projetos pedagógicos alternativos e inovadores, tanto do ponto de vista teórico como da prática propriamente, dos movimentos sociais, envolvendo sujeitos em situação de pobreza e exclusão social em zonas agrícolas e/ou urbanas, requer uma abordagem dialógica. Quando se propõe desenvolver investigações neste campo, parâmetros convencionais de pesquisa acabam sendo colocados em questão. Com frequência, revelam-se muito limitados, uma vez que não abarcam a complexidade da educação alternativa, pouco alinhada com processos educativos formais, controlados pela racionalidade burocrática (FOERSTE, 2002, 2004; BRANDÃO, 2005). Enfim, a pesquisa da educação de base desafia o pesquisador para que não busque nesse contexto aspectos apropriados e mesmo inerentes ao formalismo linear do paradigma positivista e às abordagens meramente quantitativas. Portanto, avaliar projetos de educação de base implica investigar as vozes dos sujeitos, acolhendo-os para a dinâmica da investigação, com a valorização de saberes e práticas envolvidos na educação de base. A interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, nesse sentido, estimula práticas colaborativas e de trocas de experiências.

A pedagogia do texto mobiliza outras perspectivas de investigação, considerando que as pessoas são produtoras de conhecimentos registrados ou não em textos escritos de diversos gêneros. Essa prática de produção textual está saturada, portanto, de vivências cotidianas concretas e carregadas de diálogos partilhados com o contexto e grupos sociais diversos com os quais cada sujeito interage, num processo contraditório e marcadamente dinâmico de humanização das pessoas e da natureza.

Posto isso, para viabilização dos trabalhos de pesquisa, devido ao tempo curto, à escassez de recursos e às distâncias geográficas, foram delimitados dois campos específicos para maior aprofundamento das investigações: um no Brasil e outro na Colômbia. No caso brasileiro, as pesquisas foram feitas com as comunidades tupiniquim e guarani, no município de Aracruz, no norte do estado do Espírito Santo, em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE); na Colômbia, foram coletados dados na região metropolitana de Medellín, considerando diferentes projetos de educação de base concluídos e/ou em desenvolvimento à época pelo Centro Laubach de Educação Básica de Adultos (Cleba).

## **O Programa de Formação de Formadores de Educação de Base: uma avaliação**

A avaliação externa do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base foi feita com dados levantados a partir de instrumentos diversificados de investigação, para que a triangulação dos dados fosse viabilizada nas análises e discussões.

Levantamento e leitura de textos escritos constituíram-se como alternativa concreta na construção inicial do problema. Graças à boa organização estrutural do Idea e de instituições parceiras e ao espírito colaborativo das respectivas equipes, o acesso a projetos, relatórios, convênios, publicações e/ou produções acadêmicas etc. não apresentou grandes dificuldades.

Consideramos como documentos textos escritos: projetos de curso, planejamentos, relatórios, avaliações, pareceres, correspondências, minutas de convênio, projetos de pesquisa dos estudantes, materiais didáticos diversos, publicações etc. Foram utilizados questionários e roteiros com questões semiestruturadas para entrevista com estudantes, professores e gestores do programa, bem como com lideranças locais.

O aprofundamento da análise documental beneficiou-se das informações coletadas nessa fase preliminar das investigações,

possibilitando desvelar e problematizar a aproximação do sujeito-pesquisador em relação ao objeto-investigado, já concretizada até então. Ao mesmo tempo, observações *in loco* e registros fotográficos serviram de suporte para as análises subsequentes. Estas coletas foram realizadas em diferentes contextos e circunstâncias, abarcando momentos de formação de formadores, atividades de planejamento e avaliação, situações de ensino, diálogos com gestores da parceria, visitas a projetos de educação de base, solenidades etc. Roteiros com entrevistas semiestruturadas, gravadas ou não, e questionários serviram de instrumentos para registro de informações escritas e/ou orais.

No que se refere aos dados específicos sobre a avaliação que os alunos fazem do curso, foram utilizados pelo menos três instrumentos de pesquisa. Numa fase inicial de investigação, foram registradas e lidas produções acadêmicas dos estudantes. A partir disso, elaboramos o “Instrumento para coleta de informações para estudantes”, utilizado no processo de produção de dados, com uma sequência de dezesseis questões objetivas que cada um deles pôde responder. Para isso o pesquisador reuniu o grupo todo na PUC-SP, leu item por item do instrumento proposto, colocando-se à disposição para esclarecimentos, ao mesmo tempo que ia registrando dúvidas e questionamentos feitos pelos estudantes. Também foi enviado via correio eletrônico um tópico que deveria ser desenvolvido por escrito, através do qual cada um dos estudantes teve a oportunidade de se posicionar, avaliando o percurso pessoal de formação (trajetória de aprendizagem: início, desenvolvimento e perspectivas). Entre os dias 31 de agosto de 2005 e 2 de setembro de 2005, quando estava sendo oferecido o primeiro módulo do curso de mestrado nas dependências da PUC-SP, tomamos parte das atividades realizadas em sala de aula e trabalhos de grupo. Na ocasião foram feitas entrevistas gravadas e não gravadas em grupos focais e/ou com alunos individualmente, mediante o “Roteiro para entrevista semiestruturada individual e/ou grupo focal com estudantes”, que contribuiu para a produção de dados qualitativos. Nas ocasiões em que estivemos em Aracruz e Medellín, também

foi possível levantar novos dados e aprofundar reflexões sobre a avaliação que os estudantes fazem do programa do Idea.

Foram particularmente esclarecedoras as entrevistas com lideranças diretamente ligadas ao Idea, IPE, Cleba, Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, Ufes, PUC-SP, pesquisadores e professores universitários que atuaram e/ou atuam no programa, entre outros. Por essa via, pudemos captar e compreender dimensões teóricas e práticas envolvidas no programa, que não se explicitaram de imediato em documentos, entrevistas com estudantes e educadores de base com as comunidades locais visitadas, ou ainda em situações em que foram realizadas as observações.

Os trabalhos de coleta de dados em campo no município de Aracruz foram realizados em três momentos. No dia 2 de setembro de 2005, participamos do encontro de formação continuada de professores indígenas do povo tupiniquim e do povo guarani, na Secretaria Municipal de Educação (Semed), o qual foi coordenado pela professora indígena Andréa Cristina Almeida, do povo tupiniquim, que foi aluna do curso de magistério, tem licenciatura plena em Letras, frequentou o Programa de Formadores de Educação de Base e é funcionária pública do município de Aracruz. Na ocasião tivemos contato com o Setor de Educação Indígena da Semed, entrevistando a coordenadora e professora indígena Alzenira Felipe Marques<sup>76</sup>, e iniciamos buscas de documentos. Em 7 de outubro de 2005, realizou-se uma reunião com aproximadamente quarenta professores indígenas nas dependências da Semed, em que estiveram presentes as equipes do Idea e da administração municipal. As discussões giraram em torno da criação do Centro de Educação

---

76. Alzenira Felipe Marques é professora indígena tupiniquim da Aldeia Pau-Brasil, formada pelo curso de magistério diferenciado para indígenas. Além de coordenar o Setor de Educação Indígena da Semed, teve assento no Conselho Municipal de Educação de Aracruz. Foi representante nacional na Comissão Nacional do Ministério de Educação para elaboração dos *Referenciais para formação de professores indígenas do Brasil*, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 2002.

Aberta e a Distância (Creaad) pela Universidade Federal do Espírito Santo em uma aldeia indígena de Aracruz. O foco central da reunião era encontrar alternativas para a oferta de um curso interdisciplinar de pedagogia indígena. Também estivemos tomando parte de reuniões de formação continuada nos dias 9 e 10 de novembro de 2005. No primeiro dia, as atividades foram desenvolvidas na Semed sob a coordenação da professora Andréa Cristina Almeida. No dia seguinte, foram desenvolvidas na escola municipal da Aldeia Caeiras Velha, pela manhã, e na escola da Aldeia Boa Esperança, à tarde, sob a coordenação da professora Nilma do Carmo de Jesus, que é irmã da Ordem Religiosa Missionária das Irmãs Combonianas e, no momento deste estudo, atuava como professora da rede municipal de educação de Aracruz. Na ocasião fizemos levantamento e registro complementares de documentos com os arquivos do Setor de Educação Indígena da Semed e entrevistamos as coordenadoras do Setor, professoras Maria de Lourdes Barcellos Bezerra e Zélia Dalva Forecche Giovanni.

Em Medellín, a coleta de dados foi realizada entre os dias 24 e 28 de outubro de 2005. Executamos um cronograma intenso de trabalho envolvendo a equipe do Centro Laubach de Educação Básica de Adultos (Cleba). À medida que avançava a interação do pesquisador com a instituição, foi possível acessar arquivos com documentação farta (projetos, programas, relatórios, avaliações, publicações, fotografias etc.), visitar projetos de formação, participar de reuniões de formação em diferentes bairros de Medellín e no município de Itagüí. Também foi programado um encontro com um dos principais fundadores do Cleba, professor Luis Oscar Londoño, docente da Universidade Católica de Oriente e aposentado da Universidade de Antioquia. Foi promovida uma reunião de trabalho com as estudantes Natália Rodríguez Villamil, Ângela Patrícia Gómez e Cláudia Patrícia Bittencur Ruiz, do Curso de Nutrição da Universidade de Antioquia. Em parceria com o Cleba, esta instituição de ensino superior desenvolveu, sob coordenação da professora Fanny Mejía Franco, o Projeto de Extensão de Educação Alimentar. Vale destacar também que, no dia 26 à noite, foi feita



a solenidade de formatura, com entrega de certificados a 160 educandos jovens e adultos na Biblioteca Pública de Itaguí.

Parte significativa dos dados foi sendo repassada via correio eletrônico e/ou por telefone pelos sujeitos da investigação, ao longo de todo o processo de pesquisa. Informações sobre história, objetivos e projetos em andamento no Idea e no Cleba foram também acessadas nos sites dessas instituições ([www.forum-idea.org](http://www.forum-idea.org) e [www.cleba@org.co](mailto:www.cleba@org.co)).

## **Sobre o Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos**

O Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Idea) é uma organização não governamental autônoma, sem fins lucrativos, criada em 1987 por intelectuais ligados ao Conselho Mundial de Igrejas, sob a liderança de Paulo Freire. Tratava-se de pesquisadores que estavam até então engajados em diversos programas de desenvolvimento e de educação de base no Terceiro Mundo (África e América Latina).

### *Dos objetivos do Idea*

São objetivos básicos do Idea:

- a) Participar de maneira ativa na construção de uma sociedade mais justa em que a liberdade e igualdade existam e sejam uma conquista dos mais pobres e oprimidos;
- b) Participar de programas de formação de formadores, animadores, líderes e pesquisadores na América Latina, África, Caribe e Oriente Médio;
- c) Participar na elaboração de programas de educação e desenvolvimento sustentável respondendo às necessidades comunitárias;
- d) Disponibilizar e/ou elaborar materiais didáticos para servir de suporte ao trabalho educativo local e/ou regional;

- e) Facilitar trocas de experiências entre organizações educativas e comunitárias de diferentes regiões;
- f) Encorajar a formação de redes educativas nacionais e regionais;
- g) Desenvolver pesquisas com vistas a melhorar processos educativos, encorajando as instituições parceiras para fazê-lo também;
- h) Consolidar e difundir a pedagogia do texto;
- i) Encorajar a participação de mulheres em projetos de educação e desenvolvimento sustentável (IDEA, 2002, p. 6-7).

Os projetos educativos desenvolvidos pelo Idea promovem discussões diretamente relacionadas ao fortalecimento da democracia. Buscam também tematizar questões relacionadas a ecologia, promoção das mulheres e jovens, economia comunitária, gestão de conflitos, direitos humanos, interculturalidade, diálogo entre religiões, epistemologia, desenvolvimento sustentável, entre outros. Para promover frentes como estas de educação de base, o Idea desenvolveu uma cultura de parceria com diferentes instituições colaboradoras, como universidades, igrejas, centros de educação, órgãos governamentais e organizações não governamentais, associações comunitárias, movimentos sociais de modo geral, entre outras.

### *Da sede do Idea e seus escritórios*

A sede do Idea está localizada em Genebra, Suíça, dispondo de três escritórios autônomos, distribuídos na América Latina, África, Caribe<sup>77</sup>, com envolvimento direto de um total de 22 instituições parceiras.

---

77. Entre 1997 e 2003 funcionou também o escritório Idea Oriente Médio, para atender a demandas de educação de base em países como Egito, Iémen, Sudão, Palestina, entre outros. Foi viabilizado graças ao empenho do Programa Ecu-  
mênico de Educação Popular e respectivas instituições parceiras, contando com quatro instituições colaboradoras.

Cada escritório é responsável e autônomo no que tange às gestões administrativas e financeiras que lhe cabem. Cada escritório goza de autonomia de tomada de decisões e de planejamento de atividades decorrentes de demandas locais e de estratégias gerais da instituição (IDEA, 2002, p. 5).

Desde 1991, Vitória conta com o primeiro e talvez o mais destacado dos escritórios descentralizados do Idea pelo mundo, o Idea América Latina, que vem desenvolvendo e apoiando várias experiências de educação de base. Em parceria com o Instituto de Pesquisa em Educação, criado em 2003, e o PPGE/Ufes, o Idea América Latina tem desenvolvido pesquisas sobre programas de educação de base e a abordagem da pedagogia do texto<sup>78</sup>. No Espírito Santo, também merecem destaque alguns programas de formação:

- a) Programa de Formação de Líderes Comunitários, que foi realizado no município da Serra, na Região Metropolitana da Grande Vitória, em parceria com o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos, a Federação dos Moradores da Serra e a Igreja Católica, formando em média um total de quarenta líderes anualmente, por meio de três ou quatro seminários durante o ano. Também publicava o jornal *Acorda, Serra*. No momento, o programa encontra-se suspenso.

---

78. No ano de 1991, Antônio Faundez, que atuava como professor visitante na PUC-SP, na mesma equipe a que pertencia Paulo Freire, foi convidado pela professora Dra. Euzi de Moraes, docente do Departamento de Letras da Ufes e membro do Colegiado do PPGE/Ufes, para colaborar nos debates sobre educação de adultos. Na ocasião a professora coordenava projetos de educação de base entre jovens e adultos da região metropolitana de Vitória e com os indígenas no município de Aracruz. Estavam em andamento pesquisas que tematizavam questões de educação e linguagem e de cujo grupo participava a professora Edivanda Mugrabi, que desenvolveu sua tese de doutorado sobre pedagogia do texto, *Les capacités langagières des analphabètes brésiliens*, defendida em 1997, na Universidade de Genebra, sob a orientação do professor Dr. Jean-Pierre Bronkart.

- b) Programa de Formação de Líderes do Movimento dos Desabrigados, que consistiu numa parceria com a Coordenação do Estado do Espírito Santo dos Desabrigados, objetivando qualificar líderes para lutar de forma eficaz, organizando os desabrigados para reivindicar direitos à moradia para centenas de famílias no poder público local. O programa está suspenso.
- c) Programa de Formação entre os Índios tupiniquim e guarani, que existe graças à parceria do Idea com o Conselho Missionário Indigenista, a Pastoral Indígena, a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo. A partir de 1995 foram formados 35 professores indígenas, através do curso diferenciado de magistério, para atuar nas escolas das comunidades indígenas. “Graças a este programa, pela primeira vez, as crianças indígenas passaram a contar com professores indígenas desenvolvendo um ensino intercultural” (IDEA, 2002, Anexo II)<sup>79</sup>.
- d) Programa de Formação de Formadores, que surgiu para proporcionar aos formadores envolvidos nos diferentes programas desenvolvidos pelo Idea-América Latina, como os já citados, sempre com o intuito de acessar novos conhecimentos, desenvolver experimentos pedagógicos, elaborar e testar materiais didáticos, desenvolver pesquisas, com aprofundamento teórico e prático.

A relevância do Idea América Latina se deve ao nível de formação da equipe, com destaque para a diversidade e riqueza de experiências acumuladas e conhecimentos produzidos. Tal equipe tem logrado êxito em sua dedicação aos estudos de aprofundamento teórico-prático da abordagem da pedagogia do texto, com ênfase na superação da fragmentação dos saberes organizados nas disciplinas de língua,

---

79. Para maior aprofundamento, consultar Cota (2000).

matemática, ciências sociais e ciências naturais, constituidoras do currículo da educação básica.

Inicialmente esse escritório do Idea foi fundado para desenvolver programas de educação de base no contexto brasileiro, particularmente no estado do Espírito Santo, com movimentos sociais da Região Metropolitana da Grande Vitória e comunidades indígenas tupiniquim e guarani, no município de Aracruz, ao norte do estado. Com o tempo, passou a atender também a outros países da América Latina, contando, neste momento, com um total de nove instituições com as quais desenvolve programas em parceria. Por exemplo, na Colômbia, o Idea desenvolve parceria com o Cleba, que, por sua vez, desenvolve parceria com mais de uma dezena de organizações educativas de educação de base na formação de líderes em comunidades e populações desfavorecidas de Medellín e imediações. No Equador, o Idea desenvolve uma parceria com uma referência de educação de base no país, o Instituto de Pesquisa, Educação e Promoção Popular do Equador (Inepe), através do Programa de Educação no Inepe. Na Guatemala, o Idea apoia o Projeto de Experiência Educativa de Qualidade com Xch'ol Ixim, que se trata de um programa de resgate da cultura maia, negligenciada de forma sistemática pelo poder público local. Em El Salvador, o Idea apoia a Ciazo, organização de educação que se ocupa com a formação de formadores, no Projeto de Experiência Educativa de Qualidade, que vem sendo desenvolvido entre populações desfavorecidas e penalizadas pela guerra civil no país.

Depois, o Idea estendeu sua atuação para países da África, como Cabo Verde, Burkina Faso, Níger e Congo. Em 1995 foi inaugurado o escritório do Idea na África, especificamente na cidade de Uvira, no Congo, que foi assumido pela associação Elimu, cuja especialidade é a educação. Em Cabo Verde, a parceria ocorre através do Programa de Educação de Base, cujas frentes de trabalho estão centradas na formação de formadores. A equipe é constituída de dois especialistas,

um em linguagem e outro em matemática. No contexto africano, o Idea desenvolve parcerias com sete instituições.

Dois anos mais tarde, em 1997, o Idea montou escritório no Caribe, em parceria com uma organização não governamental do Haiti, denominada Fondation Connaissance et Liberté (Fokal). A ênfase das atividades situa-se na formação de professores, contando com a colaboração de uma educadora com dedicação de tempo parcial. Hoje participam desta parceria duas instituições<sup>80</sup>.

### *Por uma educação de base de qualidade*

Desde sua fundação, o Idea colocou como uma das dimensões articuladoras de sua identidade institucional as lutas coletivas por uma educação de qualidade. A qualidade dos projetos de alfabetização e educação de adultos realizados na América Latina e na África, que antecederam a criação do Idea, nos quais os intelectuais fundadores desta organização não governamental tiveram uma participação significativa, era muito questionada por eles mesmos, pelos educandos e pelas instituições parceiras. A criação desta instituição arregimentou condições teóricas e práticas para implementar inovações no campo da educação de jovens e adultos.

Ainda que os programas desenvolvidos numa primeira fase de funcionamento do Idea não tenham produzido resultados desejados, favoreceram aprofundamento de debates coletivos, que colocavam em questão o assim chamado “método silábico de alfabetização”, subvencionado pela Unesco, e o de conscientização da pedagogia freiriana. Segundo Faundez (1994, 2001), tais métodos preconizavam pressupostos alinhados em termos epistemológicos ao behaviorismo e à psicologia comportamentalista de Skinner.

---

80. Para maior detalhamento sobre os programas desenvolvidos no Caribe, nos demais países africanos e no Oriente Médio, consultar: Idea (2002).

Mas com qual conceito de qualidade educativa opera a equipe do Idea? Conforme o documento *Stratégies politico-éducatives de L'Idea et programmes de formation des animateurs d'éducation de base en Afrique, en Amérique Latine, aux Caraïbes et au Moyen Orient 2003-2005* (IDEA, 2002), experiências e reflexões teórico-práticas, acumuladas com projetos de alfabetização e educação de base de jovens e adultos, com as populações empobrecidas do Terceiro Mundo, notadamente África e América Latina, mostraram que era preciso produzir avanços no sentido de investir na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de se organizar coletivamente para superar situações de exclusão social e de pobreza.

Nessa perspectiva, há que se valorizar a prática de leitura e produção textual de múltiplos gêneros, em todos os campos do conhecimento, socializando saberes básicos que sirvam de ferramentas nas lutas concretas dos educandos em seus contextos locais. Isso significa dizer que é preciso investir na produção e divulgação de textos orais e escritos que portem culturas e saberes locais em diálogo com aqueles conhecimentos universais veiculados pelas disciplinas de língua materna, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Uma educação de qualidade comporta um processo relativamente longo de formação das pessoas de modo que são desafiadas a construir ferramentas que lhes franqueiem o acesso aos conhecimentos elaborados pelas ciências, sem descaracterizar e/ou aviltar dimensões culturais inerentes aos diferentes grupos étnicos, religiosos, nacionalidades, questões de gênero etc. É dessa forma que atua o Idea através de projetos de educação de base.

Tanto no Brasil como na Colômbia pudemos observar que os educadores e educandos estão imbuídos de uma dinâmica de ensino e aprendizagem em que são apoiados para produzir textos, divulgando-os na comunidade em que estão inseridos. Nas aldeias indígenas de Aracruz e na Secretaria Municipal de Educação, identificamos livros publicados, produção de vídeos, bem como participação em concursos de projetos educativos desenvolvidos por professores indígenas

com premiações. Por exemplo, a professora indígena Andréa Cristina Almeida desenvolveu, partindo de um tema da história, um projeto interdisciplinar na Escola Municipal Pluridocente Indígenas Pau-Brasil resgatando com os alunos e a comunidade aspectos históricos do povo tupiniquim. O projeto foi escolhido no Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita em 2005, ficando entre os dez melhores de um total de 3.423 trabalhos inscritos.

As ações pedagógicas desenvolvidas e/ou coordenadas pelo Cleba em Medellín e imediações também apontam um movimento de muita produtividade, em que educadores e educandos estão escrevendo novas páginas da educação de base na Colômbia. Por exemplo, a educadora Dora Nelly Medina, aluna formada pelo projeto de educação de base desenvolvido pelo Cleba no município de Itagüí, vem realizando trabalhos de alfabetização no Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la Reconciliación, la Convivencia y la Paz. Entre seus trabalhos está a produção de fôlder sobre conta e consumo de energia elétrica, distribuído pelos educandos na comunidade, e realização de um CD-ROM.

Nos debates da equipe do Idea, utilizando referenciais da psicologia desenvolvidos por Vigotsky e da linguística textual proposta por Bakhtin, colocavam-se em questão, portanto, aspectos conceituais (tomados de diferentes disciplinas das ciências humanas, como psicologia, filosofia, sociologia, linguística etc.), concepções didáticas, fragmentação do conhecimento, enfim, princípios pedagógicos que serviam de aporte aos programas educativos de alfabetização e educação de adultos de modo geral, realizados em períodos de curta duração. Apon-tavam-se limites e obstáculos concretos, observados na prática para uma educação de qualidade, pautada no desenvolvimento sustentável.

### *Pedagogia do texto*

A qualidade preconizada neste novo cenário teórico-prático deveria pautar-se essencialmente em pressupostos como:



- a) a educação deveria possibilitar a apropriação teórica e prática de conhecimentos;
- b) os conhecimentos ensinados e apropriados deveriam ser situados nas realidades sociais e históricas adequando-se às necessidades da sociedade;
- c) a apropriação dos conhecimentos que podem servir seja para resolver problemas da vida cotidiana, seja para a apropriação de outros conhecimentos. Esta apropriação deve então apresentar um caráter pragmático;
- d) a abordagem para apropriação dos conhecimentos deveria permitir ao educando adquirir uma autonomia intelectual a fim de continuar sua própria formação;
- e) os conhecimentos ensinados e apreendidos deveriam levar em consideração a historicidade dos mesmos. O educando deve tomar consciência de que os conhecimentos são produtos históricos, devendo ser compreendidos em seus processos históricos;
- f) o processo educativo deveria ser uma aprendizagem que favoreça ao educando de se tornar responsável por sua própria aprendizagem a fim de que se torne um sujeito crítico de sua aprendizagem e da apropriação de outros educandos (FAUNDEZ, 2001, p. 1).

Sem dúvida, trata-se de uma nova abordagem pedagógica. Centra-se basicamente na problematização de pressupostos teóricos e práticos dos métodos de alfabetização e programas em geral de educação de jovens e adultos, favorecendo, desde então, a construção de outras bases epistemológicas e práticas para os programas de educação de base. Portanto, aspectos da teoria sociointeracionista de Vigotsky fundamentam hoje uma outra compreensão dos processos de ensino e aprendizagem entre crianças, jovens e adultos nos programas desenvolvidos pelo Ideia. Ao mesmo tempo, fundamentos da teoria da linguística textual de Bakhtin servem de aporte para uma perspectiva intercultural de ensino e aprendizagem da língua. Valorizam textos

orais e escritos dos educandos a partir das necessidades e realidade local. Tais bases teóricas contribuíram para que o Ideia e instituições parceiras fossem aos poucos estabelecendo metas em favor de programas de educação de base de qualidade.

A abordagem da pedagogia do texto na educação de base é cunhada em 1992, neste contexto de problematização e esforço coletivo, na construção de alternativas pedagógicas concretas, para uma prática educativa de qualidade. A pedagogia do texto (CLAVIJO MUÑOZ, 2004; FAUNDEZ, 1999, 2001; MUGRABI, 1997, 2002; SÁNCHEZ MATEOS, 2000, 2004; SÁNCHEZ MATEOS; CLAVIJO MUÑOZ, 1998) caracteriza-se, na confluência entre a psicologia sociointeracionista, a linguística textual e as ciências da educação, como um conjunto de princípios teóricos e práticos em construção por meio do qual o educando se apropria de conhecimentos básicos para se compreender como sujeito histórico, comunicar-se de forma eficaz com outras pessoas em diferentes contextos, tornando-se capaz de transformar a realidade em que vivem os seres humanos. Trata-se de “uma proposta teórica e metodológica em construção, que incorpora muitos dos avanços e conclusões da filosofia da linguagem, da linguística e da psicolinguística” (SÁNCHEZ MATEOS; CLAVIJO MUÑOZ, 1998, p. 47). A pedagogia do texto toma como relevante o fato de que parte significativa dos conhecimentos acumulados pela humanidade é transmitida por meio de textos orais e escritos. Em sua interação com o mundo, o sujeito necessita da linguagem, que cumpre papel de mediação entre ele e a cultura e o mundo natural. No universo cada vez mais letrado em que vivemos atualmente, os textos constituem-se como importante instrumento de comunicação entre os indivíduos, funcionando como ferramenta indispensável para a socialização humana e a transformação social.

Portanto, a pedagogia do texto encontra condições necessárias para se desenvolver quando o processo educativo passa a ser problematizado em suas bases teóricas e metodológicas, na medida em que práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos não produziam resultados

satisfatórios em termos de formação humana para o exercício da reflexão crítica e da práxis transformadora da realidade social. Sem uma educação de qualidade, a qualificação de pessoas para uma ação transformadora encontra muitas barreiras, difíceis de serem transpostas.

Se a pedagogia do texto vem sendo basicamente elaborada em contextos de educação de base entre populações desfavorecidas do Terceiro Mundo, hoje já se pode afirmar que seus princípios e práticas repercutem tanto na educação não formal como na formal, não importando se se trata ou não de educação de jovens e adultos ou de crianças e se essa educação está sendo desenvolvida nos círculos de cultura, na escola básica ou nos níveis de formação que seguem essa escolarização<sup>81</sup> (FAUNDEZ, 2001; MATHIEU, 2002). Vale ressaltar que a pedagogia do texto pressupõe uma formação contínua dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, argumenta Faundez (2001, p. 4):

Desse modo formadores, animadores e educandos devem participar na elaboração de programas de formação que deverão lhes favorecer tornar-se mais e mais eficazes em seus trabalhos no campo da educação. É impossível, em nossa opinião, de visualizar

---

81. Conferir pesquisa desenvolvida por Edivanda Mugrabi (1997) e por Savoy Mathieu (2002). Vale destacar que, na pesquisa que estamos desenvolvendo sobre os impactos da abordagem pedagogia do texto no Brasil e na Colômbia, este é um dos aspectos a ser destacado. Em Aracruz, as comunidades indígenas do povo tupiniquim e do povo guarani impulsionam a educação escolar, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental à proporção que professores indígenas estão sendo formados para atuar neste nível de escolarização. A linha de pesquisa Educação e Linguagem, do PPGE/Ufes, impulsionou projetos de investigação que começam a repercutir em diferentes campos de atuação dos estudantes de pós-graduação. O mesmo corre em Medellín e região metropolitana, por exemplo, pelo convênio com a Universidade Católica para realizar o projeto Campo al Campo na formação de educadores, para atuar em projetos de educação do campo, ou então com o Curso de Nutrição da Universidade de Antioquia, para o desenvolvimento de projetos de educação de base e saúde alimentar.

uma educação de qualidade sem as exigências de uma formação permanente por duas razões essenciais. De um lado por causa da necessidade do processo educativo de estar a par dos avanços das disciplinas para ensinar/aprender, de outro, para estar a par dos avanços das disciplinas das ciências da educação que podem proporcionar aos formadores e animadores instrumentos para melhorar o trabalho pedagógico.

Partindo dessa premissa fundamental de formação, foi definido o plano estratégico vigente do Idea (2002), inaugurando assim uma nova fase de trabalho, desdobrada em diferentes linhas de ação, no âmbito dos objetivos desta organização não governamental. Por isso, o Idea e instituições parceiras criaram o Programa de Formação de Formadores de Educação de Base, inicialmente em nível de pós-graduação *lato sensu*, em dois polos de formação, na América Latina (Brasil) e na África (Sahel), com perspectiva de se transformar, em seu andamento, em curso de mestrado. Para a equipe do Idea, a questão principal a ser colocada em prática desde então é a formação de um grupo de formadores de alto nível, dispondo das ferramentas essenciais para o desenvolvimento de pesquisas, sem as quais se inviabiliza a implementação da educação de base na perspectiva da pedagogia do texto.

## **Programa de Formação de Formadores de Educação de Base**

### *Uma aproximação preliminar*

Na América Latina, uma etapa inicial do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base começou em 2003 e finalizou em fevereiro de 2005, proporcionando formação de *lato sensu*. Para a viabilização desse curso de especialização, foi firmado convênio com a Ufes (UFES; IDEA, 2004). Quem abrigou o curso nesta instituição foi o Centro de Educação, por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em sua continuidade, numa segunda fase, a partir do segundo semestre de 2005, o programa passou a ser objeto de parceria com outra instituição brasileira de ensino superior, a PUC-SP. Agora o curso está sendo ofertado em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de favorecer a titulação de mestrado em educação a educadores de Cabo Verde, na África, e de Colômbia, Equador, Guatemala, El Salvador e Brasil, na América Latina.

### *Dos objetivos e demanda*

O Programa de Formação de Formadores de Educação de Base constituiu-se como uma estratégia do Idea em face das demandas crescentes levantadas pelas instituições parceiras ao longo dos últimos anos. As avaliações do programa até então desenvolvido demandavam a criação de centros de formação de formadores.

Assim, nessa nova fase de formação desenvolvida pelo Idea, busca-se, na prática, construir alternativas de qualificação que possibilitem, num primeiro momento, a um total de cinquenta educadores de uma rede de 22 instituições parceiras espalhadas em diferentes regiões do mundo (nove da América Latina, duas do Caribe, sete da África e quatro do Oriente Médio), o acesso a uma educação de qualidade. Em linhas gerais podem ser observados dois grupos de parceiros nessa rede internacional de formação de formadores, considerando o tipo de financiamento realizado para os programas. Um grupo é apoiado financeiramente pelos Escritórios de Cooperação Buco e pela Direção de Desenvolvimento de Cooperação (DDC) do governo suíço; outro é subvencionado por ONGs de países do hemisfério norte. Uma análise permite constatar que os primeiros contam com mais estabilidade em termos de disponibilidade de recursos que os outros, apoiados pelas ONGs.

O desafio posto é basicamente possibilitar avanços na formação de formadores com vistas às necessidades de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos em situação de pobreza e exclusão social

no campo e nas cidades, através de diversos programas de educação de base em contextos locais. “É preciso destacar que redes foram formadas em vários países parceiros, como em Burkina Faso, em Bénin, em Congo, em Níger e na Colômbia, o que multiplica possibilidades de difusão da abordagem do Idea” (IDEA, 2002, p. 12).

O curso iniciou com um total de 21 estudantes, dos quais cinco são provenientes de Cabo Verde, quatro de El Salvador, cinco da Guatemala, quatro da Colômbia e três do Brasil. Destes, 17 concluíram a graduação e quatro ainda não cursaram esse nível de formação, porém o Idea optou por aceitar esses quatro como alunos ouvintes no programa.

Vejamos os objetivos centrais deste programa, conforme o plano estratégico (IDEA, 2002): a) formar um grupo de formadores em pedagogia do texto no Oriente Médio, na África, na América Latina e no Caribe; b) aprofundar investigações sobre a abordagem da pedagogia do texto; c) elevar a qualidade do ensino.

Formando formadores de educação de base no Brasil

Desde sua fundação no Brasil em 1991, o Idea América Latina vem desenvolvendo programas de educação de base nas comunidades indígenas tupiniquim e guarani de Aracruz (ES). A formação de educadores indígenas adquiriu impulso com o curso de magistério<sup>82</sup> diferenciado em 1995, formando um total de 35 professores indígenas. Através deste projeto, foram apoiadas lutas locais para que os docentes das escolas das aldeias fossem índios. Ocorre que, até então, os professores das escolas indígenas eram contratados pela Fundação Nacional do Índio (Funai), um órgão ligado ao governo central brasileiro. Um dos principais problemas verificados era a falta de

---

82. No Brasil o curso de magistério substituiu, através da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o antigo Curso Normal que formava professores primários. Foi desde logo muito criticado, pois corporificou pressupostos da racionalidade técnica e da teoria do capital humano.

identidade cultural do projeto educativo. Os conteúdos eram abordados sem uma adequação ao contexto local, às questões étnicas e culturais dos povos tupiniquim e guarani.

Através do curso de magistério indígena e da parceria do Idea com a Secretaria de Educação do estado e a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, a educação nas aldeias tupiniquim e guarani em nosso município desenvolveu-se de forma surpreendente. Já fizemos concurso público para os professores indígenas. Muitos deles já concluíram algum tipo de curso superior e temos alguns fazendo cursos de pós-graduação. Foi criado um Setor de Educação Indígena, que atua há dez anos dentro da Secretaria Municipal de Educação. Desde o início de 2005 estamos trabalhando com grupos de professores indígenas na formação continuada. O foco central é a pedagogia do texto. As equipes do Idea e do IPE contribuem muito com o nosso trabalho nas escolas indígenas (Professora que atua na administração educacional de Aracruz).

Ao mesmo tempo que essa experiência bem-sucedida de formação de formadores em nível secundário foi sendo desenvolvida, o Idea atendeu a outras demandas de educação de base com o Setor de Educação Indígena de Aracruz, por meio de atividades de extensão, envolvendo a equipe multidisciplinar do Idea América Latina e do IPE, e professores e alunos da Ufes. A ênfase recaía na formação continuada, na realização de seminários temáticos, na elaboração de materiais didáticos, no incentivo à publicação de produções locais, entre outras ações<sup>83</sup>.

---

83. Durante o curso de magistério, os estudantes produziram textos de ficção e de caráter mítico, que foram compilados e publicados no livro *Os tupiniquim e guarani contam...* (MUGRABI, 1999), reeditado recentemente. Outro volume, *Os tupiniquim e guarani na luta pela terra*, também organizado por Mugarabi a partir de textos produzidos por educadores indígenas, foi lançado em 2000. Neste livro, os textos referem-se a relatos históricos das lutas dos índios de Aracruz

Um aspecto a ressaltar no trabalho do Idea América Latina foi uma articulação de pesquisas realizadas por mestrandos do PPGE/Ufes, sob orientação da professora Dra. Edivanda Mugrabi, desde a segunda metade dos anos de 1990. Observa-se que estudantes de pós-graduação se beneficiam de pesquisas de campo com o Setor de Educação Indígena da Semed de Aracruz, ao mesmo tempo que desenvolvem projetos de extensão na formação continuada de professores das escolas nas aldeias indígenas do município. Os produtos de pesquisa vêm contribuindo num movimento crescente de sistematização, análise e produção de conhecimento sobre educação de base nas aldeias.

Desde quando começamos a trabalhar com o Idea, tivemos uma aproximação importante com equipes da Ufes, o que tem trazido muitos benefícios para nós todos. São várias experiências de formação dos professores nesses anos todos que temos desenvolvido com êxito. Os educadores indígenas fazem uma avaliação muito positiva desse trabalho. Neste ano ousamos um pouco mais e criamos a 5ª série do ensino fundamental nas escolas indígenas, uma antiga reivindicação das aldeias. A formação continuada da equipe de professores está sendo coordenada pela irmã Nilma, com a colaboração da mestranda Regina, da Ufes. Quero destacar que a maioria deles fez o curso de magistério do Idea. Nós orientamos a equipe nos estudos de formação e planejamento, a partir da PdT [pedagogia do texto]. Nesta experiência percebemos que a pós-graduação tem um papel importante para favorecer a inovação no campo pedagógico. Estamos satisfeitos com os resultados alcançados. Vemos isso claramente nas duas professoras de Aracruz que fazem o mestrado do Idea. Muitos professores indígenas que ainda não tiveram a oportunidade de cursar uma licenciatura

---

em defesa de suas terras. Outra publicação apoiada pelo Idea com os índios de Aracruz é a obra *Resgatando a memória e a tradição tupiniquim* (EDUCADORES TUPINIQUIM, 1996).



externalizam de forma recorrente desejo e necessidade de aprofundamento de estudos através de um curso superior. Estamos avaliando com o Idea e a Ufes, em várias rodadas de discussão coletiva com professores e lideranças das aldeias, alternativas de parcerias que possam atender a essa demanda social das aldeias indígenas de nosso município. Nossas lutas não podem parar a meio caminho! (Professor do Setor de Educação Indígena da Semed).

Para mim, foi de fundamental importância realizar pesquisas nas comunidades indígenas de Aracruz. Minha formação acadêmica tornou-se mais significativa, porque o Idea, a Semed e minha orientadora no PPGE/Ufes favoreceram-me uma inserção no campo da prática. Minhas investigações assumiram um significado social importante no meu contato com a educação indígena desenvolvida nas aldeias tupiniquim e guarani aqui no ES. Para mim, pesquisa tem um sentido social importante (Mestrando em Educação da Ufes).

As produções acadêmicas do Idea estão referenciadas à necessidade de construir respostas às críticas feitas pela própria equipe aos projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos desenvolvidos na fase que antecede a criação dessa ONG e é verificada também nos primeiros anos de seu funcionamento<sup>84</sup>. Buscam-se alternativas que superem a perspectiva do método silábico. Ocorre que ele não vinha ajudando os educadores e educandos a se apropriar de ferramentas para agirem de forma crítica e autônoma, no sentido de mudar a situação de pobreza e exclusão social em que se encontravam. Era preciso superar a abordagem behaviorista-positivista que fundamentava a concepção de sociedade, indivíduo, educação e conhecimento naquela fase de formação desenvolvida. Isso implica efetivamente

---

84. O Idea vem apoiando pesquisas para implementar uma educação de base de qualidade. Nesse sentido, consultar: Cota (2002), Faundez e Mugrabi (2003), Mugrabi (2002) e Silva (2005).

construção coletiva de outro aporte teórico-prático, mais abarcador da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. As equipes passaram a estudar pressupostos da epistemologia sociointeracionista, o que favoreceu articular a abordagem da pedagogia do texto, tendo por base referenciais de psicologia, linguística e pedagogia.

Tão logo comecei a frequentar as reuniões realizadas pela equipe do Idea, passei aos poucos a ter mais segurança para fazer análises mais fundamentadas teoricamente sobre meu campo de trabalho e percebo que cresci muito. Não me sinto isolado. Tenho com quem conversar sobre minha prática e minhas dúvidas. Meu trabalho e de meus colegas das outras aldeias é realizado a partir da PdT. Organizamos nossas aulas a partir de problemáticas e tentamos fazer estudos interdisciplinares. Pessoalmente ainda tenho muitas dificuldades, porque acho muito difícil superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Sinto muita falta de material didático adequado de apoio para o meu trabalho em sala de aula. Mas os alunos conseguem elaborar textos orais e escritos bastante bons (Professor indígena).

Sem descuidar da formação continuada e demais frentes de atuação em andamento, a equipe avaliou a demanda por um curso de pós-graduação que possibilitasse a professores índios e/ou outros educadores envolvidos no Setor de Educação Indígena de Aracruz desenvolver estudos em nível de pós-graduação. Foi assim que se decidiu que um membro da equipe do Idea e dois educadores de Aracruz tivessem a oportunidade de frequentar os cursos de especialização e mestrado oferecidos pelo Programa de Formação de Formadores de Educação de Base, junto dos demais estudantes, ligados a movimentos sociais da América Latina e de Cabo Verde.

Tenho muito orgulho de ter sido aluna do curso de Magistério diferenciado para formar professores indígenas. Já terminei também o curso de licenciatura plena em Letras, na faculdade aqui

de Aracruz mesmo. Trabalho hoje na escola da Aldeia Pau-Brasil e coordeno grupos de formação continuada na Semed. Eu faço encontros de estudos com professores de séries iniciais do ensino fundamental, e a irmã Nilma com professores de 5ª série. Ambas somos alunas do curso de mestrado do Idea e temos tido muitas oportunidades de aprofundamento teórico e prático. Em nosso trabalho, a abordagem da PdT tem contribuído para desenvolvermos projetos de ensino a partir de problemáticas. Os resultados são muito bons. Já estão repercutindo nos diferentes setores da Semed. Recentemente a Alzenira e eu gravamos cada uma de nós um vídeo, onde discutimos a educação indígena e a implementação curricular da abordagem PdT nas aldeias. Recentemente recebi um prêmio da Fundação Victor Civita, e isso teve uma boa repercussão em nosso município e no estado do Espírito Santo como um todo. Muitos professores estão interessados na discussão que fazemos a partir da PdT. Já se fala em ampliar os trabalhos. Por enquanto, para 2006, penso em finalizar com sucesso meus estudos de mestrado. Porém acredito que é preciso avaliar melhor as possibilidades que temos para ampliar os trabalhos. Acho que o Idea deve continuar nos apoiando nessa tarefa fundamental, tanto para conseguirmos formar em nível superior todos os professores das aldeias como para ampliarmos as discussões da PdT entre os professores de nossa região (Andréa Cristina Almeida, professora tupiniquim de Aracruz).

O programa formou três educadores do Brasil. Duas educadoras moraram e trabalharam em tempo integral com projetos educativos nas comunidades indígenas e outro atuou no escritório do Idea América Latina, tendo participação nos projetos então desenvolvidos pelo Idea e IPE. Seus projetos de pesquisa no mestrado da PUC-SP são: a) Andréa Cristina Almeida – *Ensino-aprendizagem com textos nas práticas educadoras alfabetizadoras do Município de Aracruz – ES*; b) Nilma do Carmo de Jesus – *Os gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem*

das ciências sociais nas escolas indígenas tupinikim; c) Cláudio David Cari – *El desarrollo de los conceptos científicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de las ciencias naturales en las escuelas de las aldeas indígenas tupiniquim y guarani.*

Há expectativas de que essas investigações acadêmicas tragam resultados concretos para os trabalhos de educação de base realizados pelo Idea no Brasil. Conforme o documento *Stratégies politico-éducatives de L'Idea et programmes de formation des animateurs d'éducation de base en Afrique, en América Latine, aux Caraïbes et au Moyen Orient 2003-2005* (IDEA, 2002), o foco central da formação será a consolidação teórica e prática da abordagem da pedagogia do texto. Ocorre que os educadores de base demandam aprofundamento de estudos, para que avanços coletivos sejam viabilizados no sentido de trabalhar a pedagogia do texto na perspectiva da interdisciplinaridade. Buscam-se alternativas que tornem essa abordagem mais consistente e duradoura para os educadores de base (SEMINAIRE..., 2003, 2004). Questiona-se sobre que conteúdos priorizar e como abordá-los nas sequências didáticas, como objeto de ensino e aprendizagem.

Formando formadores de educação de base na Colômbia

Os primórdios da criação do Cleba remetem à primeira metade da década de 1960, quando chegaram a Bogotá intelectuais da Fundação Laubach Letracy International, vinculada à Universidade de Syracuse nos Estados Unidos, para desenvolver projetos de educação popular de jovens e adultos na Colômbia. Em 1965, firmou-se convênio com a Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, instalando em Medellín um Centro Técnico de Alfabetização. Por divergências internas na academia, houve uma ruptura do convênio, o que deu também maior autonomia de atuação ao grupo de intelectuais e educadores populares ligados ao Cleba. Em 1974, criou-se então o Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (Cleba), que tem sido financiado pela Fundação Laubach. Em 1992, o Cleba adotou o formato

de corporação educativa, o que deu personalidade jurídica própria à instituição para captar e gerir recursos.

Desde então, desenvolveram-se parcerias envolvendo órgãos de gestão educacional pública, igrejas e movimentos sociais organizados da sociedade civil, professorado, na implementação de projetos de formação de educadores e de programas de educação com populações empobrecidas e em situação de exclusão social. Um aspecto marcante dos trabalhos desenvolvidos é o que se chamou de “magistério voluntário” para atender pessoas que estavam fora da escola e/ou com defasagem escolar.

A partir dos anos de 1970, o Cleba trabalhou com a pedagogia freiriana, consolidando programas de educação popular, linhas de investigação educativa, de imprensa popular e de elaboração de materiais didáticos diversos, destacando-se entre eles o periódico *Notícias para você* e a Coleção Livros do Povo. Buscava-se basicamente desenvolver ações afirmativas de comunicação, atendendo a grupos das periferias urbanas e no meio rural.

Desde o penúltimo decênio, o Cleba vem consolidando linhas de ação e investigação a partir de outras bases, sem romper seu laços com a Fundação Laubach. A partir de 2004 passou a ser executado um plano programático, com diversas frentes de trabalho e investigação educativa, experimentando-se um enfoque pedagógico inovador, a partir da abordagem da pedagogia do texto (CLAVIJO MUÑOZ, 2004; SÁNCHEZ MATEOS, 2000, 2004; SÁNCHEZ MATEOS; CLAVIJO MUÑOZ, 1998), em parceria com o Idea.

Foram executados três programas. i) Programa de Educación Básica y Alfabetización, que se desdobra em dois projetos: o Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la Reconciliación, la Convivencia y la Paz, através do qual são atendidos mais de oitocentos educandos<sup>85</sup>, com o trabalho voluntário de vinte

---

85. Nas visitas que fizemos, pudemos observar que um número significativo de mulheres acima de 60 anos frequenta os grupos de alfabetização e de educação de

educadores de base no atendimento a 24 grupos de alfabetização e educação de jovens e adultos, em 38 bairros do município de Itaguí, região metropolitana de Medellín; e o Proyecto Alfabetización y Educación Básica para el Desarrollo Personal y la Construcción de la Paz, realizado em catorze comunidades do Valle de Aburra, região metropolitana de Medellín. Foram beneficiadas 1.045 pessoas ligadas ao campo, *poblaciones desplazadas*, operários, trabalhadores da economia informal etc., através da colaboração de 25 educadores de base voluntários; ii) Programa Democracia Participativa, Formación, Ciudadanía y Promoción de la Paz, que foi desenvolvido com dez grupos de educandos no município de Caldas, na região metropolitana de Medellín, através do Proyecto Formación de Animadores Comunitários para la Participación en Desarrollo Local; iii) Programa de Consolidación Corporativa, com o objetivo de proporcionar formação continuada da equipe do Cleba, visando avaliar os projetos da corporação, suas ações formativas e de investigação, com vistas a consolidar processos pedagógicos inovadores, como a abordagem da pedagogia do texto.

Vale ressaltar que nos últimos anos o Cleba desenvolveu parcerias com instituições de ensino superior. Uma delas é a Faculdade de Educação da Universidade Católica do Oriente por meio do Programa Licenciatura en Educación Rural y Campesina, denominado também de projeto Campo al Campo, na formação de educadores de base, que atuam com populações de uma das regiões mais pobres da Colômbia, atingidas pelos conflitos armados do Oriente Antioqueño, especificamente nos municípios de Argélia, San Luis, San Francisco, Coorná e Nariño. A outra é com a Universidade de Antioquia por meio do Projeto de Educação Alimentar do curso de Nutrição, na educação de base com populações desfavorecidas economicamente de Medellín e região.

---

jovens e adultos. Verificamos também que os grupos acolhem pessoas portadoras de necessidades especiais. No dia 27 de outubro de 2005, por ocasião da entrega solene de diplomas aos educandos na biblioteca pública de Itaguí, constatamos que muitos formandos eram mulheres de terceira idade, algumas delas com mais de 80 anos.

No projeto da Universidade Católica do Oriente tivemos a oportunidade de trabalhar algumas disciplinas, em que pudemos desenvolver e aprofundar aspectos relacionados à abordagem da PdT num outro contexto de formação. Foi importante para nós porque fomos desafiados a trabalhar num espaço formal de educação, uma universidade, na formação de educadores. O Cleba normalmente trabalha na educação não formal e isso exigiu de nós muitas discussões e reflexões (Membro da equipe do Cleba).

A equipe do Cleba elaborou um projeto de formação desdobrado em cinco disciplinas. Foram ministradas em 2001: em junho, a disciplina Didáctica General y Pedagogía del Texto, por María Gisela Clavijo Muñoz e Antonio Sánchez Mateos; em outubro, a disciplina Matemáticas y Pedagogía del Texto, por María Margarita Gilchrist Bustamante; em dezembro, por María Gisela Clavijo Muñoz e Antonio Sánchez Mateos, a disciplina Didáctica de la Lengua Materna y Pedagogía del Texto. No ano seguinte, foi desenvolvida a disciplina Didáctica de las Ciencias Naturales y Pedagogía del Texto, por María Luz Builes Gómez. Finalmente, em 2003, Antônio Sánchez Mateos ofereceu a disciplina Didáctica de las Ciencias Sociales y Pedagogía del Texto.

No que se refere à parceria com o curso de Nutrição, foi desenvolvido o Proyecto Promoción del Autocuidado y Empoderamiento en Salud – Subproyecto Alfabetización-Capacitación de las Nutricionistas-Alfabetizadoras de la Escuela de Nutrición y Dietética de Universidad de Antioquia. O Cleba proporcionou formação pedagógica de educação de base a dez estudantes da academia, para que pudessem realizar projetos de alfabetização na perspectiva da pedagogia do texto. Foram atendidos quatrocentos educandos, organizados em 24 grupos. Vale destacar que a demanda da universidade era inicialmente para que o Cleba assumisse os trabalhos relacionados à educação no projeto de extensão proposto pelo curso de Nutrição. Fizeram-se avaliações cujas conclusões apontaram que a corporação poderia contribuir de forma mais efetiva, proporcionando formação aos estudantes de Nutrição para

que eles assumissem tal tarefa. Tanto estudantes quanto membros do Cleba consideraram que foi acertada essa decisão.

Para mim era tudo novidade e isso me deu medo. Mas foi só começar. O trabalho coletivo me deu confiança, adquiri mais segurança. Todo estudante de Nutrição deveria ter esta oportunidade. Eu cresci muito. Aprendi inclusive a estudar melhor individualmente e em grupos, a organizar mesmo meu trabalho e meu tempo de uma maneira que posso dizer que é satisfatória. A PdT me mostrou que o conhecimento não é constituído de fragmentos e que a leitura e a produção de textos orais e escritos são ferramentas importantes nas lutas coletivas por mais dignidade e direitos. Agora sei o quanto é importante para pessoas em situação de marginalização social participar de projetos de educação de base (Estudante de Nutrição).

Esta experiência de trabalho com estudantes universitários mostrou-nos que por este caminho se avança rapidamente na formação de educadores de base. O trabalho com esses sujeitos apresenta bons resultados; com eles as discussões e aplicação na prática da PdT, transposição didática, sequências didáticas, interdisciplinaridade, enfim, educação de base em geral ficam bastante consistentes. Como posso dizer..., talvez ganhamos tempo, não precisamos nos deter em detalhes, detalhes estes que para os demais grupos com que trabalhamos parecem relevantes (Membro do Cleba).

Essa experiência com a Universidade de Antioquia, segundo análises de Arango e Tamayo (2005), comprovou na prática que a abordagem da pedagogia do texto é reconhecidamente válida para implementar processos pedagógicos de qualidade num período relativamente curto. O esforço coletivo dos sujeitos envolvidos na parceria favoreceu a construção de alternativas a problemáticas educativas em suas interfaces com a educação de base.



Faço parte da equipe do Cleba e tenho tido oportunidades importantes de aprendizagem e de desenvolvimento de projetos de educação de base que cumprem uma função social de sua importância aqui na região de Medellín. Gosto da linha de trabalho desta ONG, porque aqui se valoriza a pessoa como ela é, com suas identidades e culturas, com suas potencialidades e também limites. Os grupos de estudo apresentam muitas potencialidades de crescimento individual e coletivo das pessoas. Esta é uma das razões pelas quais os educandos e educadores de base se sentem tão motivados e orgulhosos de participar dos programas do Cleba. E assim cada um de nós faz bem seu trabalho. Acreditamos que é possível construir um mundo melhor, com pessoas mais motivadas e críticas, autônomas e participativas. Temos estudado muito a PdT para ajudar pessoas excluídas e desempregadas a se apropriarem de ferramentas de lutas. Os resultados estão aí, quando pessoas jovens e adultas aprendem a resolver problemas, usando conhecimentos diversos aos quais antes eles não tinham acesso, como, por exemplo, ler um extrato bancário, um contrato, uma conta de água ou de energia elétrica, redigir uma carta, elaborar um recibo etc. (Educadora de Itagüí).

Eu arrisco dizer que aos poucos estamos chamando o interesse de professores da educação formal sobre as potencialidades da PdT para uma educação mais significativa, trabalhada a partir de problemática. Imagino que em breve estaremos participando juntos, nós, educadores de base e professores do sistema de educação, em oficinas de formação continuada, talvez até com a participação de alunos das licenciaturas da universidade (Educadora de Itagüí).

Para nós é importante que o educador de base assuma uma postura rigorosa de estudos. A equipe e os projetos avançam mais quando os sujeitos envolvidos estudam pra valer. Nossa prática mostra que é assim que cada educador se apropria de conhecimentos necessários para uma educação de base de qualidade. É preciso

dominar pressupostos da área de linguagem, da psicologia, enfim, da pedagogia. O Cleba empreende muitos esforços para viabilizar isso, através de oficinas de formação continuada, onde trocamos experiências, planejamos, elaboramos materiais didáticos, avaliamos, enfim, tudo o que estamos realizando (Membro do Cleba).

O Programa de Formação de Formadores de Educação de Base formou quatro educadores da Colômbia, diretamente ligados à equipe do Cleba, e cujos projetos de pesquisa no mestrado da PUC-SP são: a) Antonio Sánchez Mateos – *Antecedentes, significados y alcances hermenéuticos de la teoría del texto*; b) María Gisela Clavijo Muñoz – *La formación de animadoras desde el enfoque de la pedagogía del texto y su incidencia en los textos producidos por las mismas. Caso: Educación básica, municipio de Itagüí, Colombia*; c) María Luz Builes Gómez – *Enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en básica primaria, con personas jóvenes y adultas en una institución colombiana*; d) Edier Yorley Henao Henao – *Comprensión de textos con contenidos matemáticos por parte de alfabetizadoras y aprendices jóvenes y adultos/as en Itagüí (Antioquia, Colombia)*.

Para o Idea e instituições parceiras, a realização de pesquisas e produção de conhecimentos é um aspecto central nesta fase de trabalho, desenvolvida de acordo com o que está proposto no texto das *Stratégies politico-éducatives de L'Idea et programmes de formation des animateurs d'éducation de base en Afrique, en América Latine, aux Caraïbes et au Moyen Orient 2003-2005* (IDEA, 2002). Busca-se consolidar uma perspectiva pedagógica que favorece a construção de uma educação de base para pessoas que sofrem exclusão de todo tipo. Os projetos apoiados pelo Idea em Medellín estão comprometidos com lutas para que populações empobrecidas recuperem sua autoestima, o sentido de viver, a vontade de participar de movimentos coletivos que levem a uma transformação da condição de vida das pessoas. Por isso o investimento significativo em investigações acadêmicas que tragam resultados concretos para os trabalhos de educação de base desenvolvidos na Colômbia. Para o Cleba, o aprofundamento de estudos dos formadores de educadores de base é

essencial hoje, para que avanços coletivos sejam viabilizados no sentido de aprofundar e consolidar a abordagem da pedagogia do texto na perspectiva da interdisciplinaridade e de uma educação de base de qualidade.

Na perspectiva da sistematização acadêmica e da produção de conhecimentos sobre experiências inovadoras de educação<sup>86</sup>, podem ser destacados pelo menos seis trabalhos publicados pelo Cleba no ano de 2004: 1) “Herencias conceptuales del siglo XX para enfrentar los retos de la globalización a inicio del siglo XXI”, de Antônio Sánchez Mateos (2004a), publicado na revista *Avanzada* de la Universidad de Medellín; 2) “Oralidad, escritura y textualidad”, publicado na *Revista Universidad de Medellín* (SÁNCHEZ, 2004b); 3) “Implicaciones pedagógicas de las ciencias del lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna”, de María Gisela Clavijo Muñoz (2004), com publicação na revista *Debate en Educación de Adultos*; 4) “Didáctica y transposición didáctica”, texto sistematizado pela equipe do Cleba para apresentação no Encuentro Internacional sobre Pedagogía del Texto (CLEBA, 2004b); 5) “Algunas reflexiones sobre curriculum”, também apresentado pelo Cleba no Encuentro Internacional sobre Pedagogía del Texto de 2004 (CLEBA, 2004a); 6) o relatório final “La evaluación en la Corporación Educativa Cleba”, preparado em 2004 para o mesmo encontro (CLEBA, 2004c).

Entre setembro de 2003 e agosto de 2004, celebraram-se os 30 anos de atuação do Centro Laubach de Educación de Adultos, hoje denominado de Corporación Educativa Cleba. Essas festividades culminaram com realização do referido Encuentro Internacional sobre Pedagogía del Texto, de 9 a 13 de agosto de 2004 em Medellín. O evento contou com a participação de pesquisadores de Suíça, Brasil, Guatemala, El Salvador e Colômbia. Na ocasião, foram realizadas

---

86. Há alguns anos formou-se em Medellín, sob a coordenação do Cleba, o Coletivo de Psicolinguística e Educação, que, com a participação de diferentes segmentos do campo educacional (universidades, escolas, ONGs, educadores de base etc.), se reúne periodicamente para leituras de textos teóricos e análises de experiências sobre pedagogia do texto.

avaliações sobre impactos da pedagogia do texto no campo da educação de base. Foi um momento significativo de encontro e troca de experiências, de socialização de saberes sobre projetos inovadores de educação de base na América Latina e outras regiões do mundo.

Em 2005 foi realizada a avaliação externa do projeto “Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la Reconciliación, la Convivencia y la Paz”, desenvolvido pelo Cleba desde 2003 em Itagüí. Conforme destaca o relatório, o enfoque da pedagogia do texto avançou substancialmente, na medida em que se desenvolveram aprofundamentos em relação às sequências didáticas e à abordagem interdisciplinar do conhecimento. Vejam-se alguns depoimentos colhidos no relatório:

- Com respeito à preparação e desenvolvimento das sessões, temos melhorado notavelmente, o que se observa na qualidade dos temas e a resposta positiva dos educandos. Levamos para cada encontro de formação tudo o que necessitamos, objetivos, material didático, diário de campo e sequência didática;
- Com a pedagogia do texto, melhorei a forma de trabalhar com os adultos, respeitando suas individualidades e seus próprios processos, privilegiando mais a compreensão do que os conteúdos. A PdT permite a cada um abrir-se a um mundo de possibilidades para a construção de conhecimentos;
- O enfoque da PdT me parece importante, complexo e interessante, porque permite construir ferramentas que possibilitam na prática processos educativos que levam em consideração o contexto, realidades, histórias, vivências, interesses e habilidades desenvolvidas pelos jovens e adultos, especialmente aquelas relacionadas com sua expressão oral (ARANGO; TAMAYO, 2005, p. 24).

### *Da equipe do programa*

Para a viabilização de todos os propósitos definidos para o programa, foi preciso compor uma equipe multidisciplinar de formadores

francofônicos, lusofônicos e hispanofônicos, para a realização de seminários em Genebra, a oferta de disciplinas nos respectivos polos de formação e o acompanhamento de projetos em diferentes contextos locais.

Para mim, está sendo particularmente muito proveitoso trabalhar na equipe do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base. Tive oportunidade de conhecer pesquisadores de outros países, o que sempre traz possibilidades concretas de trocas acadêmicas. Também considero muito positiva a possibilidade de compartilhar experiências com educadores ligados a movimentos sociais de Cabo Verde e países latino-americanos. Percebo algumas condições favoráveis para parcerias acadêmicas neste programa, as quais normalmente não são encontradas na universidade (Professor universitário brasileiro).

O programa colocou a necessidade de imprimir uma mobilidade da equipe de pesquisadores arregimentada na parceria do Idea com universidades e órgãos públicos ligados à gestão educacional (Departamento da Instrução Pública de Genebra), de modo que os educadores em formação da África e da América Latina beneficiem-se dessa interlocução, em diferentes momentos no percurso de formação em nível de pós-graduação. Tal dinâmica está contribuindo de forma efetiva para que diversas atividades relacionadas ao estudo e à pesquisa se desenvolvam com qualidade nas três principais línguas dos educadores formadores de formadores em processo de qualificação.

No que se refere à abordagem da pedagogia do texto, em sua interface com a problemática de uma educação de base de qualidade, diz um professor universitário:

Tenho receio de que a pedagogia do texto, da forma como a percebo neste programa do Idea, seja colocada enquanto solução para problemas que não são resolvidos através desta ou daquela abordagem pedagógica. Não estaria faltando uma abordagem crítica política à

baixa qualidade do ensino veemente criticada no programa? Qual é o papel das políticas públicas para redimensionar os resultados desastrosos da educação básica? Acho que, para falar em qualidade da educação, é preciso uma discussão aprofundada da sociologia do sucesso e do fracasso escolares. Caso contrário, o debate de uma educação de qualidade fica, a meu ver, muito superficial, e acaba-se não atacando o mal em sua raiz (Professor universitário brasileiro).

Percebe-se que a equipe envolvida nos trabalhos constitui-se de dois grupos, aquele que trabalha há mais tempo com o Idea e aqueles professores que foram convidados para desenvolver trabalhos acadêmicos esporádicos, como ocorreu por ocasião das orientações e defesas públicas de projetos, no final do curso de especialização em Vitória. Houve momentos em que algumas resistências foram externadas à abordagem da pedagogia do texto por parte de alguns docentes colaboradores. Para alguns, isso se deve ao fato de o currículo do curso ter sido pouco discutido no Centro de Educação da Ufes, nas fases que antecederam a implementação dele.

De fato, um número ainda reduzido de docentes aderiu até o momento à abordagem da pedagogia do texto no Centro de Educação, ainda que a Linha de Pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação tenha uma produtividade razoável a respeito, em termos de pesquisas e publicações acadêmicas. Vale ressaltar que a professora Dra. Edivanda Mugarbi é membro desta linha de pesquisa, desenvolvendo e orientando estudos e investigações sobre a pedagogia do texto em diferentes contextos educativos da comunidade capixaba.

### *Do enfoque multicultural*

Partindo desse cenário, observa-se um enfoque multicultural articulador no programa – um espaço democrático de encontro e respeito mútuo entre religiões, etnias, línguas diversas, opções

acadêmicas –, o que vem estimulando reflexões sobre diferentes perspectivas da educação de base, tendo como eixo articulador a pedagogia do texto. Estabelecem-se trocas de saberes em âmbito internacional, fortalecendo práticas colaborativas entre instituições e educadores envolvidos em programas de educação de base na África, Oriente Médio, Caribe e América Latina. A esse respeito, manifestou-se um educando com as seguintes palavras:

Logo de início, fiquei um pouco amedrontado, pelo fato de ter que trabalhar em grupos com educadores de outras nacionalidades e desenvolver estudos a partir de autores/pesquisadores que escrevem e falam em uma língua estrangeira, diferente da que se fala em meu país. É verdade que meus conhecimentos de línguas estrangeiras são muito limitados. Percebo que a maioria dos meus colegas neste curso de especialização e mestrado oferecido pela parceria do Idea com universidades do Brasil encontra dificuldades, como eu, com línguas estrangeiras. Não resta dúvida de que ficamos limitados em nossas habilidades de leitura de textos em diferentes línguas, como Espanhol, Português e Francês. Ao longo do percurso até aqui, tivemos oportunidades de acessar discussões com pesquisadores de diferentes nacionalidades. Essa dinâmica apresenta uma riqueza de abordagem muito significativa. Acho que o programa teve cuidado com esta problemática, ao constituir uma equipe internacional de professores. Meu problema maior é com o francês, mas já me familiarizei com textos escritos nesta língua. Isso graças ao curso. Confesso que estou muito motivado a me dedicar mais no aprofundamento de meus conhecimentos sobre esta língua em particular, pois sei que minha prática como educador de base vai se beneficiar muito se eu puder ler textos em outras línguas (Educando do Programa).

É parte constitutiva dos trabalhos desenvolvidos ao longo de quase duas décadas pelo Idea a busca de uma cultura de colaboração

e trocas de experiências entre grupos de pessoas em situação de pobreza e exclusão, educadores de base e pesquisadores nas universidades e/ou ONGs. Desenvolvem-se frentes de trabalho, incentivando e apoiando grupos para discutir, pesquisar, elaborar e testar materiais diversos que ajudem a consolidar e difundir a abordagem da pedagogia do texto.

### *Dos seminários temáticos*

No polo de formação de Genebra foram previstos seminários temáticos<sup>87</sup>, contando com colaboradores da Universidade de Genebra, do Departamento de Didática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, do Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento e do Departamento de Instrução Pública de Genebra, bem como membros da equipe da América Latina. Acabaram sendo realizados somente dois seminários, considerando as dificuldades financeiras por que passava o Idea. Dessa forma, um Primeiro Seminário Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais foi realizado em Genebra entre os dias 22 de setembro e 3 de outubro de 2003. O Segundo Seminário Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas e Ciências Sociais ocorreu na mesma cidade no período de 30 de agosto a 10 de setembro de 2004.

Do primeiro seminário participaram treze educadores da África, dois do Caribe e oito da América Latina. Na ocasião trabalharam no curso os professores Jean Brun e André Giordon, do Departamento de Didática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, docentes do Serviço de Ensino de Matemática e Desenvolvimento do Departamento de Instrução Pública de Genebra (os professores de matemática, Anne Audeoud e Brigitte

---

87. Estes seminários são oferecidos em Genebra pelo Idea desde o ano de 1995, contando com um número crescente de participantes ano a ano desde então, conforme quadro apresentado no relatório (SEMINAIRE..., 2004).



Matti e Erick Bourdet; professores de ciências naturais, Sandrine Ramillon e Philippe Jenni). Para trabalhar questões de interdisciplinaridade e pedagogia do texto, foram convidados do Brasil os professores Edivanda Mugarbi, da Ufes, e Antônio Faundez, do Idea América Latina.

Para aprofundamento das reflexões a partir dos objetivos do seminário, foram formados grupos para analisar aspectos práticos e teóricos do ensino de Matemática e Ciências Naturais, na perspectiva da abordagem da pedagogia do texto. Desse trabalho coletivo, foram levantadas nove questões. São elas:

- 1 – Como transformar a pedagogia do texto numa abordagem educativa para o desenvolvimento sustentável?
  - 2 – Como resolver o problema dos conceitos científicos em língua materna?
  - 3 – Qual é a concepção de avaliação em pedagogia do texto e como se organiza o processo de avaliação em pedagogia do texto?
  - 4 – Como operacionalizar a interdisciplinaridade em pedagogia do texto?
  - 5 – Como favorecer a aceitação da abordagem da pedagogia do texto na educação formal e não formal pelas instituições educativas ligadas ao poder público?
  - 6 – Quais critérios deveriam ser levados em consideração para produzir e/ou utilizar material didático a partir da pedagogia do texto?
  - 7 – Como favorecer a emersão e utilização das representações dos educandos num processo de ensino e aprendizagem em pedagogia do texto para produzir conhecimentos científicos?
  - 8 – Que conteúdos priorizar na educação de base, considerando a lógica das disciplinas e do desenvolvimento dos saberes?
  - 9 – Como fazer face à interdisciplinaridade na formação de formadores e educadores em didáticas e conteúdos disciplinares?
- (SEMINAIRE..., 2003, p. 6).

Por essas problemáticas de investigação pedagógica depreende-se um nível acadêmico de reflexão teórico-prática que remete os trabalhos a um complexo processo de síntese de conhecimentos específicos de diversos campos dos saberes, articulados de forma interdisciplinar nas chamadas ciências da educação. A linguística textual cumpre papel articulador entre as disciplinas, que compõem o campo interdisciplinar configurado na abordagem em construção da pedagogia do texto. Uma retomada dos objetivos específicos do programa permite perceber uma intencionalidade que se volta a “consolidar e difundir a pedagogia do texto através de parcerias” (IDEA, 2002, p. 6). Pode-se afirmar que a pedagogia do texto na educação de base está impulsionando processos educativos práticos e teóricos que se colocam num movimento de investigação que requer dos educadores estudo rigoroso de referenciais acumulados sobre a educação formal e não formal e realização de investigações tomando como objeto de estudo dimensões direta ou indiretamente relacionadas a políticas de inclusão social, impulsionando uma educação de qualidade. Sobre isso, disse um educador:

Uma das vantagens especiais que vejo neste programa é o acesso a discussões teóricas que normalmente não teria oportunidade de estudar, com todo o rigor que um curso de pós-graduação requer do grupo e de cada um de nós em particular. Não só estudamos pedagogia do texto, o que já implica aprofundamento sobre pelo menos três áreas fundamentais: psicologia sociointeracionista, linguística textual e didática. Estamos indo muito além, quando somos desafiados a estudar epistemologia, história, pressupostos da pesquisa, questões culturais etc. Agrada-me muito que posso falar de minha prática, deixando meus colegas problematizarem o que faço no meu trabalho educativo. Acredito que isso está sendo possibilitado porque nosso grupo tem muito interesse em construir e investigar alternativas para uma educação de qualidade, que possibilite a jovens e adultos sair de situações humilhantes em que o analfabetismo os coloca. Considerando meu trabalho como educador,

percebo uma mudança significativa desde o momento em que passei a participar deste programa. Sinto necessidade de maior rigor na condução diária dos meus trabalhos e dos educandos com os quais venho atuando. Sinto necessidade de trocar ideias com outros educadores sobre o que faço, por que faço e como faço. Com esta formação, sinto-me desafiado a compartilhar minhas dúvidas, perguntar aos meus colegas sobre os resultados dos trabalhos que realizam na educação de base (Educando do Programa).

Avaliações registradas no relatório desse seminário destacam a relevância do trabalho colaborativo entre as equipes, de modo que possam formar rede de estudo e investigação sobre a pedagogia do texto. Trata-se de fortalecer laços entre as equipes para trocas programadas de experiências, problematização da prática, aprofundamento teórico e sistematização de conhecimentos sobre um campo pedagógico em construção, como é o caso da abordagem da pedagogia do texto.

O relatório do segundo seminário registra a participação de um total de trinta educadores de base de diferentes países da África, América Latina e do Haiti, no Caribe. Embora desta vez a ênfase dos trabalhos tenha recaído sobre o ensino de língua materna e ciências sociais, as discussões tiveram como eixo a abordagem interdisciplinar do conhecimento no processo de transposição didática na educação de base, temática já introduzida no seminário de 2002.

Foram relatadas várias experiências de trabalho interdisciplinar com educação de base. O Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), criado em 2003 e com sede em Vitória, trabalha em parceria com o Idea, a Ufes, a Sedu e a Semed na formação de educadores de base nas comunidades indígenas tupiniquim e guarani no município de Aracruz, através de seminários de formação, reuniões pedagógicas mensais de coordenadores/formadores do projeto, encontros semanais de formação nas aldeias e oficinas pedagógicas<sup>88</sup>.

---

88. Para maior aprofundamento sobre as ações do Instituto, consultar IPE (2004).

Venho desenvolvendo um trabalho fundamentado na pedagogia do texto com as crianças indígenas do povo tupiniquim aqui em Aracruz. Nosso objetivo é recuperar nossa memória, que o colonizador assolapou ao longo de quinhentos anos de dominação europeia. Nossa memória está adormecida, mas não está morta. Nosso caminho foi elaborarmos uma sequência didática numa perspectiva interdisciplinar, para a construção de relatos históricos. Temos conseguido bons resultados. As crianças gostam de fazer pesquisas e registrar fatos levantados. Os relatos produzidos estão servindo de material didático para novas experiências em escolas indígenas. A pedagogia do texto favorece o trabalho investigativo a partir de uma problemática que o professor e os alunos elegem para ser trabalhada num determinado período delimitado para estudo (Professora indígena).

Analisando a experiência de Aracruz com a pedagogia do texto e a interdisciplinaridade, o relatório do segundo seminário registra a seguinte análise:

Esta experiência oportunizou aos aprendizes reportar-se ao mundo real histórico que seus antepassados viveram e ao que esse processo de colonização causou para as gerações que hoje estão reivindicando seus direitos e lutando para fortalecer a sua identidade cultural. E para compreender a situação sócio-histórica e cultural que os tupiniquins vivem hoje, é preciso compreender o processo de colonização pelo qual vem passando desde 1500 até os dias atuais. Outro ponto notável neste processo foi o desempenho dos aprendizes frente às atividades propostas específicas do relato histórico, em que os mesmos ao longo da sequência já demonstravam a compreensão da utilização de alguns organizadores textuais constatados na linguagem oral e escrita, conseguiam analisar a escrita do outro e apontar correções, caracterizavam e definiam o gênero com clareza, o entusiasmo de elaborar um “livro”

para outros colegas, a utilização do conteúdo de ciências sociais nas produções escritas etc. A participação efetiva dos aprendizes foi de suma importância durante a execução das oficinas, pois se constituíram atores e autores neste processo de construção do conhecimento, em que entendiam o que se estava fazendo, o porquê, o que se lia e para que, o que se escrevia e com que finalidade, e para quem se escrevia etc. (SEMINAIRE..., 2004, p. 11).

O que é pedagogia do texto e como abordá-la na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo em vista a problematização do conhecimento sistematizado, favorecendo a construção e o desenvolvimento de projetos educativos críticos e de qualidade? Na experiência em questão, “constatou-se que a interdisciplinaridade é a inter-relação entre duas ou mais disciplinas a fim de ajudar a compreender o objeto de conhecimento vinculado a uma problemática” (SEMINAIRE..., 2004, p. 11).

Entre as questões problemáticas registradas durante o seminário, há um conjunto apresentado pelo polo da América Latina que chama especialmente a atenção, pois não só se arrolam perguntas, mas também se faz um esforço para indicar hipóteses a serem aprofundadas a partir de novas investigações teórico-práticas em diversos contextos locais. As perguntas são as seguintes:

- 1 – Todos os textos utilizados em uma sequência didática devem fazer referência à problemática de estudo? [...].
- 2 – Que é interdisciplinaridade e como abordá-la? [...].
- 3 – Que relação existe entre os conseguintes conceitos: problemática, tema e objetivo, na sua relação com a prática da interdisciplinaridade? Em uma sequência didática é possibilidade articular problemática, tema e conteúdo? [...].
- 4 – Na educação formal, como abordar e articular os conteúdos mínimos requeridos e as problemáticas? [...].
- 5 – Em uma sequência didática, que é preciso trabalhar de início: conteúdos ou formas discursivas ou ambos simultaneamente? [...].

6 – Que é uma problemática e como se constitui? [...].

7 – É preciso desenvolver uma avaliação disciplinar ou interdisciplinar? Se for interdisciplinar, como abordá-la? [...] (SEMINAIRE..., 2004, p. 13-17).

### *Da avaliação do programa pelos estudantes*

Quando interpelados sobre os impactos do programa no campo da prática, junto aos projetos em que atuam, os estudantes externam uma avaliação bastante positiva. Currículo, materiais didáticos e equipe de professores são avaliados pelos estudantes como bons, considerando as especificidades da educação de base, sobretudo no que se refere a linguagem e conteúdo. Reconhecem que estão adquirindo conhecimentos novos pertinentes ao trabalho educativo que desenvolvem, com possibilidade concreta de aplicação nos projetos de educação de base dos diferentes movimentos sociais atendidos. Reconhecem, também, que os cursos de pós-graduação em nível de *lato sensu* e *stricto sensu* atendem às demandas de formação de formadores nos movimentos sociais em que atuam nos respectivos países da América Latina. Para eles, o programa atende, portanto, às necessidades teórico-práticas dos formadores de educadores de base e oferece condições favoráveis para socializar e produzir conhecimentos no âmbito dos debates feitos pelo Idea e instituições parceiras para uma educação de base de qualidade.

Isso se desenvolve pela constituição de redes locais e internacionais de projetos pedagógicos inovadores, com produção de conhecimento na perspectiva da pedagogia do texto. Os estudantes consideram que os estudos sobre pedagogia do texto contribuem para uma compreensão mais ampliada da complexidade do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Até 2002 eu praticamente não havia aprofundado estudos acadêmicos sobre as ciências humanas e sociais, embora meu trabalho na educação não formal no meio rural tenha começado pelo

menos uma década antes. Acumulei experiências em processos de organização comunitária, alfabetização de adultos, organização política etc. Entretanto, a dinâmica do curso e a maneira como fui acolhida pelo grupo e pelos docentes fortaleceram-me para superar minhas dificuldades. Cresci muito pessoalmente e me sinto bem mais preparada para fazer análises de diferentes problemáticas relacionadas à educação de base. Olho para a realidade e não tenho medo de decifrá-la e fazer intervenções para melhorar a condição de vida das pessoas com quem trabalho. A PdT especialmente tem contribuído para que eu venha me apropriando de ferramentas de leitura e produção textual para além das minhas limitações teóricas iniciais. Posso dizer que minha prática como formadora de base se tornou mais fundamentada e mais consciente do ponto de vista epistemológico e político, pois sei que todos são capazes de aprender, mesmo que em ritmo e tempos diferenciados. Desenvolvi este conhecimento estudando e aplicando os aportes da PdT, desde o momento em que tive a oportunidade de iniciar este curso (Estudante de El Salvador).

Gostaria de realçar que os temas tratados durante as formações foram extremamente importantes, porque permitiram apropriar-me de conhecimentos científicos nas diversas áreas do conhecimento lecionadas no curso. A implementação da PdT em Cabo Verde constitui um marco teórico-prático importante para a educação básica de adultos, já que rompeu com os aspectos tradicionais e propõe uma educação básica de qualidade (Estudante de Cabo Verde).

A participação nesse curso no Brasil e em Genebra é considerada como uma possibilidade concreta para estudar aportes teóricos e metodológicos que permitem desenvolver projetos de formação de educadores para uma educação de qualidade em países da América Latina e da África, com populações que vivem em situação de extrema pobreza e exclusão social. Os estudantes destacam que essa formação apresenta

impactos diretos no campo da prática, nos projetos que desenvolvem na formação de professores em seus países. Como se pode verificar a partir de dados produzidos na aplicação de questionário, consideram a PdT como aporte fundamental para criticar a prática docente, servindo de estímulo a outros professores, para refletir sobre aquilo que fazem como educadores, muitas vezes de forma pouco planejada. Afirmam que a formação está sendo bem recebida também pelos órgãos públicos da administração educacional.

Em El Salvador, posso afirmar que este curso tem nos ajudado a discutir com educadores da administração pública possibilidades para melhorar a educação em geral. Dentro das propostas que pessoalmente tenho desenvolvido, menciono as seguintes: programa de formação de educadores; análise de programas de ensino do Ministério da Educação na disciplina de ciências naturais; organização de um plano de trabalho para a realização do diagnóstico socioeducativo da comunidade e centro escolar, na definição de problemáticas de estudo; organização de uma proposta de ensino a partir de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, entre outras (Estudante de El Salvador).

Os estudantes reconhecem que, ao longo do período em que passaram a estudar a pedagogia do texto, alcançaram resultados significativos em termos de formação pessoal e do grupo de que participam. Sentem-se mais autoconfiantes naquilo que fazem, pois conseguem planejar suas atividades, estabelecendo metas, fundamentando-as com referenciais de sociologia, filosofia, psicologia, linguística e do campo da pedagogia. Um dos ganhos importantes do curso foi o desenvolvimento de um trabalho pautado na crítica da formação recebida, possibilitado pelo diálogo aberto com os professores e os próprios colegas. Segundo eles, o programa de formação dá acesso a ferramentas teóricas e práticas para a abordagem da pedagogia do texto, com ênfase na autocrítica e autoformação, ajudando a reorientar o



trabalho educativo com os movimentos sociais. O processo pedagógico através de problemáticas tem ajudado a compreender o currículo como um terreno não engessado, segmentado em disciplinas. O currículo é essencialmente um campo interdisciplinar, e como tal deve ser abordado na educação de base.

O Ideia e instituições parceiras nesse programa de formação são considerados muito exigentes do ponto de vista acadêmico, requerendo dedicação dos formadores em formação. Trabalham com aportes teóricos que pressupõem conhecimentos de psicologia, filosofia, sociologia, ciências da educação, linguística, entre outros. A pedagogia do texto é apontada como uma possibilidade inovadora na abordagem do conhecimento no contexto da educação de jovens e adultos, instigando educadores e educandos a superarem uma perspectiva disciplinar do conhecimento. Isso significa afirmar que os textos orais e escritos são portadores de saberes interdisciplinares, desafiando uma abordagem interdisciplinar do conhecimento no processo pedagógico.

Há consenso entre os estudantes ao afirmarem que o programa pauta-se em pressupostos que desenvolvem a capacidade analítica, requerendo deles uma inserção efetiva nos diferentes contextos locais, através do planejamento, execução e avaliação de projetos de formação de formadores. Isso pressupõe muitas vezes a produção e testagem de materiais didáticos. Na prática, a pedagogia do texto problematiza os saberes, colocando educadores e educandos diante da tarefa de sistematizar conhecimentos a partir de diferentes gêneros discursivos. O processo pedagógico, nessa perspectiva, caracteriza-se como campo de transmissão, problematização e sistematização de conhecimentos portadores de culturas e identidades locais.

Os resultados obtidos no campo da prática podem ser aferidos pela avaliação favorável que são observados em termos de aprendizagem na educação de base. No caso das comunidades indígenas de Aracruz, podem ser destacados alguns aspectos. Uma conquista importante foi os indígenas reconhecerem que poderiam interferir no processo educativo em suas aldeias. Em termos práticos, isso tem

de imediato dois significados fundamentais. A atividade docente nas escolas indígenas foi paulatinamente sendo exercida por indígenas. Porém isso não bastava. Era preciso reivindicar do poder público a qualificação diferenciada desses professores, de modo que pudessem exercer com qualidade a tarefa educativa.

Nesse sentido, o curso diferenciado de magistério oferecido pelo Idea e instituições parceiras a partir de 1995 foi um marco inaugural importante, sempre lembrado pelos indígenas, pelos gestores da educação pública e pela comunidade em geral. Depois de 35 professores se formarem nesse curso, a Secretaria Municipal de Educação realizou concurso público para professores das escolas indígenas. A partir de 2005, quando teve início uma nova gestão municipal, o Setor de Educação Indígena passou a contar com um coordenador indígena em seus quadros. Vale ressaltar que foram contratadas duas professoras para atuar na formação continuada dos professores tupiniquins e guaranis. Uma delas pertence ao povo tupiniquim e conta com formação em licenciatura plena em Letras; outra é formada em Pedagogia. Ambas estão frequentando o Programa de Formação de Formadores de Educação de Base e desenvolvendo seus projetos de pesquisa de mestrado na perspectiva da pedagogia do texto na formação continuada de professores indígenas.

O programa tem nos ajudado muito no trabalho com os educadores das aldeias indígenas de Aracruz, tanto nos grupos de formação continuada na Secretaria Municipal como nos trabalhos desenvolvidos nas escolas das aldeias. Estamos trabalhando com os aportes da PdT e já vemos avanços importantes na abordagem interdisciplinar do conhecimento. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido na área de história, através do qual se buscou trabalhar problemáticas para resgatar aspectos da história do povo tupiniquim e de suas origens. A comunidade participou ativamente do projeto. Este projeto foi premiado este ano pela Fundação Victor Civita com o Prêmio Educador Nota 10. Acho muito positivo o desafio de desenvolver uma pesquisa de mestrado. Ela nos desafia a

refletirmos sobre nossa prática, sistematizando conhecimentos que podem contribuir para resgatar a qualidade do ensino não só nas comunidades indígenas, mas em toda a região (Estudante do Brasil).

Para mim, o programa do Idea é o coroamento de um trabalho que vem sendo desenvolvido em parceria com a Pastoral Indigenista há mais de dez anos. Acreditamos que todos aprenderam muito ao longo desse tempo. Hoje as equipes das escolas nas aldeias são compostas por professores indígenas. A maioria deles fez o mestrado diferenciado. Nossa luta agora é pela criação de um curso de Pedagogia na Ufes para professores das aldeias. Muitos deles já têm curso superior, e por isso acreditamos que um curso *lato sensu* pode representar uma conquista importante nas lutas por uma educação de qualidade nas aldeias. O programa é uma conquista importante, porque estamos aprendendo muito, sobretudo no que se refere à realização de pesquisas (Estudante do Brasil).

Participo de um grupo de estudantes de mestrado da Ufes que, por um lado, pesquisa os aportes teóricos e práticos da PdT e, por outro lado, dá apoio pedagógico aos educadores indígenas tupiniquim e guarani de Aracruz (ES). Assim, esta participação permite contribuir na elaboração de propostas pedagógicas e na elaboração de material didático para o processo de ensino-aprendizagem das escolas das aldeias tupiniquim e guarani e participar na formação de formadores de educadores indígenas das aldeias citadas, colocando, dessa maneira, ao serviço do processo educativo os conhecimentos apropriados e as capacidades desenvolvidas durante o programa de formação do Idea (Estudante do Brasil).

Em Medellín e região vem se consolidando um trabalho pedagógico diferenciado de educação de base com os movimentos sociais. Observa-se que um grupo significativo de educadores voluntários de base está sendo formado pelos formadores que estão diretamente vinculados ao

Cleba. Isso significa dizer que pessoas excluídas e marginalizadas na sociedade estão encontrando oportunidades concretas para voltar a estudar. O programa do Idea formou quatro formadores em parceria com o Cleba, possibilitando-lhes desenvolver pesquisas sobre as áreas de língua materna, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Tem sido muito enriquecedor e oportuno participar deste programa, de acordo com as práticas e discussões que temos desenvolvido em nosso país sobre educação de base. Considero que as disciplinas abordadas e respectivos seminários ajudam-me a refletir sobre meu trabalho no Cleba, favorecendo a apropriação de conhecimentos novos, com sistematização de minha prática e das equipes com que trabalho. Trata-se de acentuar a relação entre a teoria e a prática. Não quero dizer com isso que não se tenha avançado na prática, mas quero dar destaque a ela. Estou trabalhando nesse sentido, de desenvolver reflexões que não dicotomizem a prática e a teoria em nossas buscas por uma educação de base de qualidade (Estudante da Colômbia).

Considero que tenho recebido uma excelente formação acadêmica na parceria do Idea com as universidades. Primeiro mediante o convênio com a Ufes, em disciplinas como epistemologia, gnoseologia, psicologia, metodologia da pesquisa, linguística textual, gênero e educação, interculturalidade, didática das ciências naturais, didática das ciências sociais e interdisciplinaridade. E agora com a PUC, ao mesmo tempo, estamos estudando valiosos referenciais em metodologia da pesquisa, políticas educativas, currículo e fundamentos da pedagogia do texto. Os aportes teóricos têm sido variados, permitindo-me conhecer similitudes e diferenças entre diversos autores, sobretudo as rupturas que apresentam. Posso dizer que venho adquirindo significativos ganhos em nível conceitual, que me proporcionam maior preparação para minha tarefa como educadora. A formação tem contribuído, então, para melhorar a qualidade em

nível pessoal, mas também podem ser observados ganhos significativos na qualidade dos processos educativos que acompanho. Quero dar destaque ao processo de pesquisa, pois tenho aprendido muito neste sentido no programa. Fazer pesquisa é colocar-se num movimento complexo, mas ao mesmo tempo fascinante de produção de conhecimento. Noto que meu crescimento é visível nesse sentido, na medida em que estou me apropriando de ferramentas acadêmicas que até então pareciam muito diluídas na minha prática. Elaborar o projeto de pesquisa e agora estar desafiada para avançar na coleta, sistematização e análise de dados para produzir a dissertação é um processo fundamental de aprendizagem, porque preciso desenvolver críticas para a construção de conhecimento. Isso está sendo possível graças ao programa do qual tenho toda a satisfação de participar (Estudante da Colômbia).

A formação proporcionada pelo programa tem significado grande exigência, esforço, dedicação e disciplina não somente durante as jornadas, mas também especialmente no tempo entre cada formação presencial, possibilitando-me adquirir autonomia de investigação, mediante a implementação da autoformação de maneira efetiva e permanente (Estudante da Colômbia).

A formação se concretiza, para cada estudante do programa, através de um projeto de investigação, articulado a uma das áreas do conhecimento. O meu está vinculado à fundamentação epistemológica e linguística do enfoque da PdT a partir de Paul Ricouer. Além do encontro com educadores latino-americanos e professores das universidades brasileiras, destaco também como muito proveitosos para meu crescimento acadêmico os encontros realizados em Genebra com educadores da África, com profissionais do ensino ligados à Universidade de Genebra e ao Serviço de Didática, e a formação de docentes do cantão de Genebra nas áreas de língua materna e ciências sociais (Estudante da Colômbia).

A avaliação dos estudantes do programa apresenta evidências importantes dos avanços que estão sendo construídos pelos formadores de educadores nos projetos de educação de base. Destaca-se que a pesquisa é uma dimensão articuladora nas lutas pela construção coletiva de uma educação de base de qualidade. Em outras palavras, o programa está proporcionando um direcionamento acadêmico aos processos pedagógicos, na medida em que diversos projetos de pesquisa estão sendo desenvolvidos pelos formadores, envolvendo as áreas de língua materna, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

A partir das vozes dos estudantes, foram externadas as seguintes recomendações:

Tenho a expectativa de que esta proposta de formação não seja interrompida. Gostaria de vê-la intensificada e expandida para mais pessoas envolvidas na formação de formadores. Gostei muito da modalidade de seminários em diferentes disciplinas. Penso que eles poderiam ser desenvolvidos em diversos países, para que mais pessoas e organizações tivessem a oportunidade de participar de atividades de formação como essas. Os seminários ajudam a tornar os conhecimentos teóricos mais práticos, ou seja, eles visualizam possibilidades de aplicação em diferentes contextos sociais (Estudante da Guatemala).

O acesso à bibliografia recomendada nas diferentes disciplinas do curso precisa ser facilitado. Acredito que os seminários de Genebra não deveriam ser descuidados, pois através deles pude compreender melhor como a PdT funciona na prática, por exemplo, nas disciplinas de matemática e de ciências naturais. Ainda tenho muita dificuldade de compreender a transposição didática, de organizar as sequências didáticas. A troca de experiências no trabalho com a PdT precisa ser mais valorizada, pois cada um de nós já está produzindo alguns resultados na prática que podem

ajudar outros educadores a refletir sobre problemas com os quais se deparam lá onde estão atuando no cotidiano. Os seminários prestam-se muito bem para isso (Estudante de El Salvador).

O trabalho com educação de base nem sempre conta com materiais didáticos de fácil acesso. Acredito que discussões sobre essa problemática durante a realização de seminários poderia contribuir muito para o nosso trabalho como formadores. A elaboração de material didático requer conhecimentos específicos. Ao mesmo tempo poderíamos avaliar alguns materiais que nós já usamos, para analisar sua adequação em termos de conteúdo, de exercícios, de ilustrações etc. (Estudante do Brasil).

Uma formação como esta que o Idea está oferecendo é fundamental para o processo educativo em toda a América Latina. Por isso ela precisa ter continuidade para que nós formadores adquiramos maior segurança em nosso trabalho nos contextos locais. Já avançamos bastante no aprofundamento da PdT, mas é preciso avaliarmos mais detidamente nossas práticas e estimular a produção de materiais didáticos. Daí a importância da pesquisa. Estamos neste rumo, na dúvida quanto a isso. Nós queremos uma educação de qualidade, que resgate a dignidade de nossos povos. Quero lembrar o Nobel Colombiano, Gabriel García Márquez, quando diz que “necessitamos de uma educação desde o berço até o túmulo” (Estudante da Colômbia).

Seria conveniente continuar com a formação possibilitada nas universidades brasileiras, e também com aquelas oferecidas em Genebra. Tenho aprendido muito com a formação na Ufes e na PUC-SP, onde tive contato com outros pensamentos teórico-práticos, que me ajudam a repensar e reconstruir meus conhecimentos educativos. Acho que reflexões sobre didática poderiam continuar sendo proporcionadas através dos

seminários, os quais contribuem muito para reorientar práticas pedagógicas (Estudante da Colômbia).

### *Considerações finais*

O Programa de Formação de Formadores de Educação de Base, realizado na primeira metade dos anos 2000 na América Latina e na África (Moçambique e Angola), pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação de Adultos, cumpriu objetivos importantes para um direcionamento acadêmico aos processos pedagógicos na educação de base.

As avaliações dos gestores, pesquisadores e estudantes, diretamente envolvidos nesse programa, destacam importantes avanços. Segundo eles, houve incremento na formação de formadores a partir de demandas pedagógicas das comunidades de origem dos sujeitos beneficiados pelos cursos realizados. Foram elaborados e realizados, pelos formadores de educadores de base, projetos de educação de base com acompanhamento de pesquisas. O trabalho interinstitucional, a partir de parcerias e convênios firmados com a Ufes e a PUC-SP, favoreceu articulações que frutificaram, sobretudo, uma abordagem intercultural dos problemas enfrentados no campo da educação, seja nos países da África, seja na América Latina.

Destaca-se que a pesquisa colaborativa é uma dimensão articuladora nas lutas pela construção coletiva de uma educação de base de qualidade. Por meio de processos coletivos de investigação educacional, formaram-se formadores de base para promoção de educação de base, em cujo processo foram produzidos conhecimentos acadêmicos a partir de projetos de pesquisa de mestrado diretamente relacionados a problemáticas dos contextos sociais e culturais de origem dos sujeitos da formação. A partir disso foram avaliadas experiências, elaborados e implementados novos projetos. A pedagogia do texto e os estudos interculturais fomentaram estudos para uma abordagem sócio-histórica do conhecimento das áreas de linguagem, matemática, ciências sociais e ciências naturais.



# Conclusão: educação do campo na universidade

Os três capítulos deste livro dialogam com a educação do campo. Foram produzidos na primeira década dos anos de 2000, momento em que retornamos do doutorado em educação, cuja tese investigou a problemática da parceria na formação de professores (FOERSTE, 2002). As demandas de qualificação inicial e continuada de profissionais da educação e os movimentos sociais pressionavam por ingresso na universidade, com uma maior valorização das culturas dos povos e comunidades tradicionais (povos indígenas, comunidades quilombolas, povo tradicional pomerano, ribeirinhos, extrativistas etc.).

Nos movimentos que levaram a essa produção acadêmica, agora reorganizada e disponibilizada nesta publicação, foram criados dois grupos de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes: Grupo de Pesquisa (CNPq) Imagens, Tecnologias e Infâncias, liderado pela professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, e Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, liderado por mim. Já se passaram vinte anos desde então.

Em 2017, durante as comemorações dos 45 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, amadureceu a ideia de se promover um balanço das produções acadêmicas acumuladas com foco na tríade ensino-pesquisa-extensão. Esse desafiador movimento coletivo de pesquisa frutificou com a publicação em 2018 e 2020 de duas coletâneas: *Imagens, mediações nas pesquisas em educação*

(SCHÜTZ-FOERSTE; CAMARGO, 2018) e *Culturas, parcerias e educação do campo* (FOERSTE et al., 2020). Não pretendiam ser exaustivas, mas teriam que se pautar em um trabalho de investigação, com critérios rigorosos do ponto de vista teórico e metodológico. Era preciso garantir um processo de avaliação para projetar novas ações e desafios que dialogam com o que passou, chamando os sujeitos a reflexões fertilizadas por críticas às contradições do momento histórico presente, para se ressignificarem trajetórias, políticas públicas e suas implicações interinstitucionais no processo de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Éramos chamados a projetar trabalhos futuros a partir de tarefas antigas e emergentes colocadas pelas demandas sociais e culturais à universidade.

Nesse sentido, algumas pesquisas já concluídas ou em andamento são indicativos do trabalho acadêmico que, ao continuar, se problematiza e se reafirma ou se ressignifica em seus pressupostos teórico-metodológicos. Para tanto, destacamos as seguintes teses de doutoramento defendidas, orientadas pela professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste: a) Elizabeth D. Faustini Brasil, com a pesquisa acerca da *Mediação da imagem na educação em comunidades tradicionais: um estudo com raizeiras em São Mateus – ES*; b) Juber Helena Baldotto Delboni, que realizou pesquisa em Santa Maria de Jetibá (ES) sobre a *Mediação imagética e a memória de escolas multisseriadas em uma comunidade do povo tradicional pomerano*; c) Thalyta Botelho Monteiro, que analisa a *Mediação da animação no trabalho docente da educação básica*. E as dissertações de mestrado são as seguintes: a) Kelly Lima – *Materiais educativos no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra*; b) Josiane Plaster Arnholz – *Materiais educativos na educação bilíngue em comunidades do povo tradicional pomerano*.

As investigações em andamento ou concluídas recentemente, orientadas por mim, que tematizam a problemática das culturas, parcerias e educação, são:

1. Adriano Ramos de Souza – *Formação de professores da educação do campo na Bacia do Rio Doce: um estudo sobre o Programa Escola da Terra* (mestrado concluído em 2019);
2. Adriano Ramos de Souza – *Educação do campo na Bacia do Rio Doce: parceria na formação de professores* (doutorado em andamento);
3. Alessandra Reinholz Velten – *Licenciatura em educação do campo e povos e comunidades tradicionais no estado do Espírito Santo* (mestrado concluído em 2021);
4. Arlete Maria Pinheiro Schubert – *Lutas territoriais indígenas: memórias, culturas e educação do povo tupiniquim* (doutorado em coorientação com o professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão da Universidade de Campinas, concluído em 2021);
5. Carmo Thum – *Educação, cultura, memória: o educativo, as territorialidades e as sociobiodiversidades nos espaços da vida dos povos e comunidades tradicionais* (pós-doutorado concluído em 2019);
6. Claudete Beise Ulrich – *Saberes das mulheres camponesas pomeranas: relações de gênero, espiritualidade e a educação do campo em movimento* (pós-doutorado concluído em 2020);
7. Edineia Koeler – *Povo tradicional pomerano: culturas, educação, memórias e narrativas em espaço social de formação* (doutorado em cotutela com a Europa Universität-Viadrina Frankfurt Oder, da Alemanha, concluído em 2021);
8. Eduardo Carlos Souza Cunha – *Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da Escola do Xúri* (mestrado concluído em 2019);
9. Eliana de Deus Sobrinho – *Licenciatura em educação do campo: a formação docente para o fortalecimento da educação campesina no estado do Espírito Santo* (mestrado concluído em 2022);
10. Eucineia Regina Müller – *Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola* (mestrado concluído em 2019);

11. Giovana Barbosa da Silva – *Pesquisa acadêmico-científica: movimentos pela formação do corpo intelectual docente da educação infantil* (doutorado concluído em 2022);
12. Jandira Marquardt Dettmann – *Docência pomerana: movimentos entre culturas e identidades em contexto bilíngue português-pomerano* (doutorado concluído em 2020);
13. Josileia Curty de Oliveira – *Educação no Caparaó: desafios interinstitucionais na formação de professores* (doutorado em andamento);
14. Ozana Galvão Baldotto – *Classes multisseriadas: educação do campo em comunidades tradicionais* (doutorado em andamento);
15. Rainei Rodrigues Jadejiski – *Culturas juvenis e seus desafios para os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceiers)* (doutorado em andamento);
16. Roseli Gonoring Hehr – *Culturas, línguas e educação: por uma educação do campo plurilíngue* (doutorado em andamento);
17. Soraya Ferreira Pompermayer – *Licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santo: leituras literárias e resistências* (doutorado concluído em 2023).

A parceria na formação de professores (FOERSTE, 2002, 2005b) é uma discussão articuladora das pesquisas, tomando por base a problemática do trabalho colaborativo entre diferentes interinstituições e segmentos organizados da sociedade civil e as práticas de colaboração. As produções acadêmicas contribuem para acúmulo de reflexões críticas, que sinalizam para a importância de parcerias entre universidade, sistema público de educação básica (secretarias de educação), profissionais do ensino (associações, sindicatos, confederações e centrais sindicais) e movimentos sociais.

Porém há que se problematizar o campo da educação como fenômeno exclusivo da prática educativa escolar (FOERSTE *et al.*, 2018). Em diálogo com as obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, podemos questionar: somente a escola promove a educação? A parceria, portanto, fundamenta a continuidade das pesquisas em distintos

contextos culturais com articulações interinstitucionais e internacionais<sup>89</sup> para incremento de projetos de educação que não se limitam exclusivamente a debates sobre formação humana restrita ao processo de escolarização (CALIARI, 2013; CARVALHO, 2012; FOERSTE *et al.*, 2018; GERKE, 2007, 2018; MIRANDA, 2007; SCHUBERT, 2011, 2021; SOARES, 2017; ZEN, 2006). Fortalecem-se lutas coletivas que promovem a dialética entre educação escolar e educação social<sup>90</sup>, conforme Foerste e colaboradores (2020), para fortalecimento de organizações de base nas lutas coletivas por direitos sociais e resistência cultural.

Aportes teóricos e metodológicos sobre cultura e educação do campo, por outro lado, articulados aos debates sobre parcerias, contribuem para problematizações das racionalidades oligárquicas e burguesas, que são hegemônicas na universidade no processo de produção de conhecimento, inclusive no campo da educação.

Esse esforço já pode ser dimensionado em publicações do Grupo de Pesquisa, como: artigos em eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), do Congresso Internacional de Pedagogia Social (Cips), dos congressos da Deutscher Lusitanisten Verband (DLV) etc., conforme é discutido por Souza, Cunha e Müller (2020).

A Editora Universitária Edufes publicou em 2012<sup>91</sup> o livro *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação* (FICHTNER *et al.*,

---

89. Há mais de dez anos o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo e o Grupo de Pesquisa (CNPq) Imagens, Tecnologias e Infâncias do PPGE/Ufes trabalham em parceria com a Universität-Siegen, com a Justus-Liebig Universität-Gießen e com a Università degli Studi di Sassari, consolidando realização bilateral de projetos acadêmicos, que frutificaram em diversas publicações (FICHTNER *et al.*, 2019; FOERSTE *et al.*, 2015, 2016, 2018, 2019a, 2019b; MERLER *et al.*, 2013).

90. Em 19 de maio de 2021, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes aprovou e instituiu o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (Nepeces).

91. O livro foi reeditado pela Appris em parceria com a Edufes em 2019.

2012) e a Coleção Educação do Campo no mesmo ano, composta por quatro volumes: *Cartas de professores do campo*; *Educação do campo: saberes e práticas*; *Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas*; *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. O livro *Educação do campo e infâncias* (FOERSTE *et al.*, 2015) foi lançado pela Editora CRV. Em 2018 a Editora Appris inicia a publicação da Coleção Educação e Culturas, coordenada pelo professor Dr. José Wálter Nunes da Universidade de Brasília (UnB) e por mim, e que já conta com cerca de três dezenas de títulos.

A Ufes organizou uma página de internet de educação do campo, <http://www.educacaodocampo.ufes.br/>, em que são disponibilizadas produções acadêmicas do Programa de Educação do Campo da Ufes e feitas divulgações de interesses coletivos. A universidade dispõe igualmente de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que são acessados, através do *site* da Educação do Campo, os cursos por ela ofertados. A Plataforma Moodle favorece processos de interação colaborativa na produção acadêmica de professores da educação do campo, cujas contribuições alavancam debates e reflexões sobre pedagogia da alternância com uso de novas tecnologias. São produzidos dados de pesquisa compartilhados entre pesquisadores das universidades, profissionais do ensino da educação básica e sociedade de modo geral.

Foram produzidos filmes e documentários diversos. O documentarista capixaba Ricardo Sá (2018) contribui com interlocuções pioneiras sobre conhecimentos e culturas dos povos e comunidades tradicionais, fortalecendo lutas coletivas por direitos sociais, como resistências ao projeto hegemônico do capital. Destacam-se os documentários: *A estrada silvestre* (2010) e *A terra ensina* (2015), *Saborosas memórias quilombolas* (2016) e *Um rio chamado Watu* (2017). Sobre o povo tradicional pomerano, o professor da UnB, Dr. José Walter, produziu *Fala, pomerano, fala* (2018), apoiando debates sobre educação e cultura pomeranas como práticas interculturais.

Diálogos interculturais potencializam esforços de profissionais da educação articulados às comunidades, que crescentemente

contribuem para o fortalecimento de lutas coletivas por direitos sociais (FOERSTE *et al.*, 2018; FORNET-BETANCOURT, 2001). A entrada de novos sujeitos na universidade demanda outros textos e outras palavras, que são pronunciados como resistência ao projeto capitalista e seu “progresso e desenvolvimento de mortes” (BRANDÃO, 1985; BRANDÃO; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2019; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2011). Crescentemente vozes de outros sujeitos e coletivos sociais – indígenas, quilombolas, pomeranos, geraizeiros, ciganos, ribeirinhos, caiçaras, faxinalenses, quebradeiras de coco babaçu etc. –, produzidas nas lutas dos excluídos por direitos sociais, estão carregadas de significado intercultural, embates e resistências contra o latifúndio e o agronegócio (DETTMANN, 2014; HARTWIG, 2011; KOELER, 2015; KÜSTER, 2015; MARCILINO, 2014; SCHUBERT, 2011), adentram e ecoam pelos espaços acadêmicos até então ocupados majoritariamente, e de forma naturalizada, por segmentos dominantes e oligárquicos da sociedade de classes.

As universidades públicas são patrimônio público e território a ser mais e mais bem ocupado e historicamente ressignificado pelos povos e comunidades tradicionais. Os modos de produzir as existências materiais e simbólicas no cultivo da terra, com base nas culturas e conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais, compartilham diálogos e possibilidades alternativas de pronunciar palavras e outros textos de história da educação como forma intercultural de resistência e produção coletiva do *bién vivir* (FOERSTE *et al.*, 2018; FORNET-BETANCOURT, 2001). Assim, a reflexão constante sobre as culturas e a investigação sistemática e colaborativa de processos educativos plurais – na universidade e em diferentes contextos culturais – constituem-se em importante exercício interinstitucional para qualificar e valorizar os profissionais da educação e educadores sociais como intelectuais revolucionários da cultura em defesa da educação pública plurilíngue de qualidade para todos na cidade e no campo.



**EDUFES**  
EDITORA



# Referências

- ABOITES, Hugo. La educación superior latinoamericana e el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de Competências. **Revista Revista Educación Superior y Sociedad** , v. 15, n. 1, p. 25-44, Ene. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191811>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ALBUQUERQUE, Nivaldo Rodrigues de. **A Universidade Federal do Espírito Santo e a formação do sistema universitário brasileiro**: das origens à universidade tradicional. Vitória: NTS/Ufes, 1995.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA/Ufam, 2008.
- ALMEIDA, Rita Heloísa. **O diretório dos índios**: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora UnB, 1997.
- ANDRADE, Márcia Regina *et al.* **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Pronera. Brasília: Incra/Pronera/Ação Educativa, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6). Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento2.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

- ARANGO, Nancy Z.; TAMAYO, Jorge A. **Autoevaluación acompañada del proyecto “Educación Básica y Alfabetización entre Mujeres para la Reconciliación, la Convivência y la Paz – Itagüi”**. Medellín: Cleba, 2005.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, v. 2).
- BELTRAME, Sônia A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2002.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma educação do campo, v. 3).
- BEZERRA, Giovani F.; ARAÚJO, Doracina de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista de Educação Brasileira**, v. 19, n. 54, p. 101-122, jan./mar. 2014.
- BORGO, Ivantir A. **Ufes: 40 anos de história**. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular, educação rural e educação do campo (Prefácio). *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-21.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (org.). **Educação do campo: diálogos interculturais**. Curitiba: Appris, 2019.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 jun. 2023.

**BRASIL. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.**

Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 3 maio 2023.

**BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de fevereiro de 2010.**

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera Brasília: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 16 abr. 2023.

**BRASIL. Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010.**

Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

**BRASIL. Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011.**

Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm). Acesso em: 18 maio 2023.

**BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/>

lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.  
Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9384, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProJovem Campo – saberes da terra.** Projeto base. Brasília: Secad, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem\\_projeto-base2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projeto-base2009.pdf). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão da Secad – 2004.** Brasília: MEC/Secad, fev. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, 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. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 24 abr. 2023.

- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4).
- CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- CANDAU, Vera M. *et al.* **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Inep/PUC-Rio, 1988. Relatório de pesquisa.
- CARVALHO, Ivanete F. de. **A história do MST em Minas Gerais**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2002.
- CARVALHO, Leticia Queiroz. **A leitura literária em espaços não escolares e a Universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- CATANI, Afrânio Mendes. **Processo de Bolonha e impactos na América Latina**: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- CLAVIJO MUÑOZ, María Gisela. Implicaciones pedagógicas de los avances de las ciencias del lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. **Revista Debate en Educación de Adultos**, Medellín, n. 17, p. 6-16, jul. 2004.
- CLEBA – CENTRO LAUBACH DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS. Algunas reflexiones sobre curriculum. *In*: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGÍA DEL TEXTO, 2004, Medellín. **Anales** [...]. Medellín: Cleba/Idea, 2004a.

- CLEBA – CENTRO LAUBACH DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS. Didáctica y transposición didáctica. *In: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGÍA DEL TEXTO*, 2004, Medellín. **Anales** [...]. Medellín: Cleba/Idea, 2004b.
- CLEBA – CENTRO LAUBACH DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS. La evaluación en la Corporación Educativa Cleba. *In: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGÍA DEL TEXTO*, 2004, Medellín. **Anales** [...]. Medellín: Cleba/Idea, 2004c.
- COTA, Maria das Graças. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem das ciências sociais**. Vitória: Idea, 2002.
- COTA, Maria das Graças. **Educação escolar indígena**: construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os tupiniquim do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.
- CRUZ, Nelbi Alves da. **Pedagogia da Alternância**: (re)significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural Municipal de Jaguaré-ES. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- DALLAPIONE, Julieta Ida. Pedagogia da terra (relato de experiência). *In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO*, 2., 2002, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: MST, 2002.
- DETTMANN, Jandira Marquardt. **Docência pomerana**: movimentos entre culturas e identidades em contexto bilíngue português-pomerano. Vitória: PPGE/Ufes, 2020.
- DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da profesora pomerana**: um estudo sobre interculturalidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

- EDUCADORES TUPINIQUIM. **Resgatando a memória e a tradição tupiniquim**. Aracruz: Idea, 1996.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Concurso de ingresso para professores** – 1993. Vitória: Sedu, 1996.
- ÊXODO no Estado é maior que do país. **A Gazeta**, Vitória, p. 15, 15 nov. 1981.
- FAUNDEZ, Antônio. **A la recherche de la qualité éducative: l'approche pedagogia du texte**. Hamburg: Unesco, 2001.
- FAUNDEZ, Antônio. **Education, développement et culture: entre contradictions théorique et pratiques**. Genève: Idea, 1994.
- FAUNDEZ, Antônio; MUGRABI, Edivanda (org.). **Ruptures et continuités en education: aspects théoriques et pratiques**. Genebra: Idea, 2003.
- FICHTNER, Bernd *et al.* (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Curitiba: Appris, 2020.
- FOERSTE, Erineu. **Avaliação externa do Programa de Formação de Formadores de Educação de Base do Institut pour le Développement des Education des Adultes** – Idea. Vitória: Idea/IPE, 2005a. Relatório.
- FOERSTE, Erineu. Crítica cultural ao nosso tempo e pesquisas em humanidades: questões sobre interculturalidade, linguagens e educação. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ENSINO DE HUMANIDADES*, 5., 9-10 nov. 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Ifes, 2020.
- FOERSTE, Erineu. **Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre Universidade e escola básica a partir dos anos 80**. Caxambu: ANPED/GT Formação de Professores, 1998.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005b.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

- FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra**: uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo. Relatório final de pesquisa. Vitória: Ufes/Ação Educativa/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2004.
- FOERSTE, Erineu. **Povo tradicional pomerano**: 160 anos de lutas coletivas e resistências. Vitória: Ufes, 2019. (texto para discussão, inédito).
- FOERSTE, Erineu; BORN, Joachim; DETTMANN, Jandira M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-25, 2019.
- FOERSTE, Erineu; KONTOPODIS, Michalis. Die Pädagogik der Erde als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft: eine Bewertung der Partnerschaft zwischen der Bewegung der Landlosen und der Bundesuniversität Espírito Santo in Brasilien. **Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland**, v. 9, p. 87-106, 2012.
- FOERSTE, Erineu; LÜDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n. 4, p. 163-182, dez. 2003.
- FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Questões culturais na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 14, p. 38-87, 2001.
- FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider (org.). **Por uma educação do campo**: projeto político-pedagógico da educação do campo. I Encontro do Pronera na Região Sudeste. Vitória: Incra/MST/Ufes, 2008.
- FOERSTE, Erineu *et al.* **Base curricular comum**: educação do campo. Vitória: EDU/Ufes/Ifes, 2008.
- FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.



- FOERSTE, Erineu *et al.* Educación rural y pedagogía social: interculturalidad en luchas colectivas por la tierra y la educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, p. 125-141, 2018.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação e política**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj/LPP, 2017.
- GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 33-48, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- GATTI, Bernadete A. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico**. Brasília: Consed, 1996.
- GATTI, Bernadete A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GERKE, Janinha. **Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- GERKE, Janinha. **Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz dos professores do campo**. 2014. Tese

- (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HARTWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores(as) pomeranos(as)**: um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- IDEA – INSTITUT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES. **Stratégies politico-éducatives de L'Idéa et programmes de formation des animateurs d'éducation de base en Afrique, en Amérique Latine, aux Caraïbes et au Moyen Orient 2003-2005**. Genève: Idea, 2002.
- INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Estrutura de apoio escolar nos projetos de reforma agrária no ES (quadro estatístico)**. Brasília: Incra, 2000a.
- INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Nível de escolaridade dos beneficiários de reforma agrária no ES (quadro estatístico)**. Brasília: Incra, 2000b.
- INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pesquisa de avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Incra/Pronea, 2004.
- INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA; CIDAP – CENTRO INTEGRADO

DE DESENVOLVIMENTO DOS ASSENTADOS E PEQUENOS AGRICULTORES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO; UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

**Convênio:** curso de licenciatura plena em pedagogia. Vitória: Incra/Cidap/Ufes, 2002.

IPE – INSTITUTO DE PESQUISA EDUCACIONAL. Uma experiência interdisciplinar com aprendizes das séries iniciais da Enpi Pau Brasil. *In: SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DES SCIENCES SOCIALES*, 2., 2004, Genève. **Annales** [...]. Genève: Idea, 2004.

KOELER, Edineia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4).

KOLLING, Edgard Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, v. 1).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KÜSTER, Síntia Bausen. **Cultura e língua pomeranas**: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: The University of Chicago, 1975.

- LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Brasília: Crub/PUC-Rio, 1994.
- LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, Menga. Sobre socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991a.
- MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.
- MARCILINO, Ozirlei T. **Educação escolar Tupinikin e guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, Marinete Souza Marques. **A infância do movimento em movimento**; linguagem e identidade sem terrinha. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 611-613.
- MATHIEU, Savoy. **La pédagogie du text**: etude comparative de deux approches. Genève: Université de Genève/Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2002.
- MENEZES, Rachel Reis. **As Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré**: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da

- Alternância no Estado do Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- MERLER, Alberto *et al.* (org.). **Educação do campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: Edufes, 2013.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIRANDA, Marina R. **Leitura de imagens**: mediações na particularidade do enredo cultural serrano com professores do município da Serra em educação a distância. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- MOLINA, Mônica C. 13 desafios para os educadores e as educadoras do campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4). p. 37-43.
- MOLINA, Mônica C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais**: por uma pedagogia da alternância. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.
- MORETO, Charles. **Formação de educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade educação aberta e a distância**: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da Universidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

- MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MUGRABI, Edivanda. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: Idea, 2002.
- MUGRABI, Edivanda. **Les capacités langagières des analphabètes brésiliens**. 1997. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Université de Genève, Genève, 1997.
- MUGRABI, Edivanda (org.). **Os tupiniquim e guarani contam...** Vitória: MEC/Sedu/Idea, 1999.
- MUGRABI, Edivanda (org.). **Os tupiniquim e guarani na luta pela terra**. Brasília: MEC/Idea, 2001.
- MÜLLER, Eucineia Regina. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013.
- PEREIRA, Ireneu G. Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: origem, trajetória e aspectos pedagógicos. **Cadernos do Iterra**, n. 3, v. 8, p. 61-89, nov. 2003.
- PEZZIN, Jozimara. **Professores(as) sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- PIZZETA, Adelar J. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no ES**. Vitória: PPGE/CE/Ufes, 1999.
- POVOS tradicionais terão políticas adaptadas. Recivil, 29 jan. 2014. Disponível em: <https://recivil.com.br/>

- povos-tradicionais-terao-politicas-adaptadas/. Acesso em: 15 set. 2023.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2016.
- SÁ, Ricardo. **Filmes para uma educação do campo.** Vitória: Programa de Educação do Campo/Ufes, 2018.
- SANCHEZ, Damián. **Formação e práxis dos professores do curso de Pedagogia do Polo Universitário de São Mateus: 1995-1999.** A interiorização no contexto sociopolítico do norte do Estado do Espírito Santo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- SANCHEZ, Damián. **Resistência e formação na produção do comum: o curso de Pedagogia da Terra da Ufes.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- SÁNCHEZ MATEOS, Antonio. El aprendizaje de las ciencias sociales en los programas de educación básica bajo el enfoque de la pedagogía del texto. **Revista Debate en Educación de Adultos**, Medellín, n. 11, p. 4-9, mayo 2000.
- SÁNCHEZ, Antonio M. Herencias conceptuales del siglo XX para enfrentar los retos de la globalización a inicio del siglo XXI. **Avanzada**, Medellín, n. 10, p. 6-27, 2001.
- SÁNCHEZ MATEOS, Antonio. Oralidad, escritura y textualidad. **Revista Universidad de Medellín**, Medellín, n. 77, p. 33-48, ene./jun. 2004.
- SÁNCHEZ MATEOS, Antonio; CLAVIJO MUÑOZ, María Gisela. La pedagogía del texto en los programas de alfabetización y

- educación básica: bases conceptuales para un nuevo enfoque educativo. **Revista Debate en Educación de Adultos**, Medellín, n. 8, p. 44-54, jun./jul. 1998.
- SANTOS, Berenice Miotto R. dos. **Formação universitária**: estudo das percepções dos alunos do curso de Pedagogia da Terra do Espírito Santo. 2002. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2002.
- SANTOS, Júlio de Sousa. **Geografia comunitária e Educação de Jovens e Adultos**: os educadores *flâneurs* Sem-Terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. **Lutas territoriais indígenas**: memórias, culturas e educação do povo tupiniquim. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. **Ruínas de saberes e lugares conhecidos**: educação e narrativas de (re)existência tupiniquim nas lutas por territorialidade (2004-2005). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd *et al.* **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: Edufes, 2020. p. 147-160.
- SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia**: realizar a América latina pelos movimentos populares. Aparecida: Ideia e Letras, 2009.
- SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DES SCIENCES SOCIALES, 2., 2004, Genève. **Annales** [...]. Genève: Idea, 2004.



- SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR L'ENSEIGNEMENT/  
APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES ET DES  
SCIENCES NATURELLES, 2003, Genève. **Annales** [...].  
Genève: Idea, 2003.
- SILVA, Circe M. Silva da *et al.* **O ensino-aprendizagem da matemática e a pedagogia do texto**. Vitória: Idea, 2005.
- SOARES, Maria A. V. **Imagens e memórias narrativas vivas em (com)textos educativos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- SOUZA, Adriano Ramos de. **Formação de professores da educação do campo na Bacia do Rio Doce**: um estudo sobre o Programa Escola da Terra. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- SOUZA, Adriano Ramos de; CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucineia Regina. O grupo de pesquisa “Culturas, parcerias e educação do campo”: lutas e resistências coletivas. *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020, p. 71-88.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Avaliação da Ceunes e interiorização para o sul**: relatório final. Vitória: Ufes, 1994.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Convênio n. 11.000/2002**. Vitória: Ufes/Incra, 2002.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Interiorização da Ufes no Norte do Espírito Santo – Pines**. Processo n. 5.973/89-51. Vitória: Ufes, 1989.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de interiorização da Ufes na modalidade aberta e a distância**: projeto de implantação do curso de Licenciatura

- em Educação Básica – Séries iniciais (1ª a 4ª séries). Vitória: Ufes/Coordenação de Interiorização, 2000.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Curso de licenciatura plena em Pedagogia para educadores e educadoras da reforma agrária, MST/ES**. Projeto. Vitória: CP, 1998.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Ata da reunião de avaliação da turma especial do curso de licenciatura**. Vitória: CP, 2004.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Turma especial de pedagogia para educadoras e educadores das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil**. Projeto. Vitória: CP, 2002a.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Turma especial de pedagogia para educadores e educadoras das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil**. Relatório. Vitória: Ufes, 2002b.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Resumos das monografias dos alunos da pedagogia da terra: primeira turma**. Vitória: Ufes, 2003.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Sistematização da 1ª Etapa – Período de 26/09 a 09/11/1999**. Vitória: CP, 1999.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Sistematização do 3º período – 03/07 a 05/08/2000**. Vitória: CP, 2002c.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Sistematização do 4º período – 08/10 a 11/11/2000**. Vitória: CP, 2002d.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Sistematização do 5º período – 07/01 a 11/02/2001**. Vitória: CP, 2001a.

- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro Pedagógico. **Sistematização do 6º período –02/07 a 04/08/2001**. Vitória: CP, 2001b.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; IDEA – INSTITUT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES. **Cooperação internacional entre a Ufes e o Idea**. Minuta de convênio. Vitória: Ufes/Idea, 2004.
- VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e Sem-Terra: a importância do papel dos mediadores**. Vitória: Edufes, 1999.
- WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WARDE, Miriam Jorge. Formação docente e faculdade de educação. *In: CADERNOS de Educação*. Goiânia: UFG, 1994. p. 57-69.
- ZEN, Elieser Toreta. **Pedagogia da Terra: a formação do professor Sem-Terra**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.



**EDUFES**  
EDITORA

# Anexo

## GRADE CURRICULAR

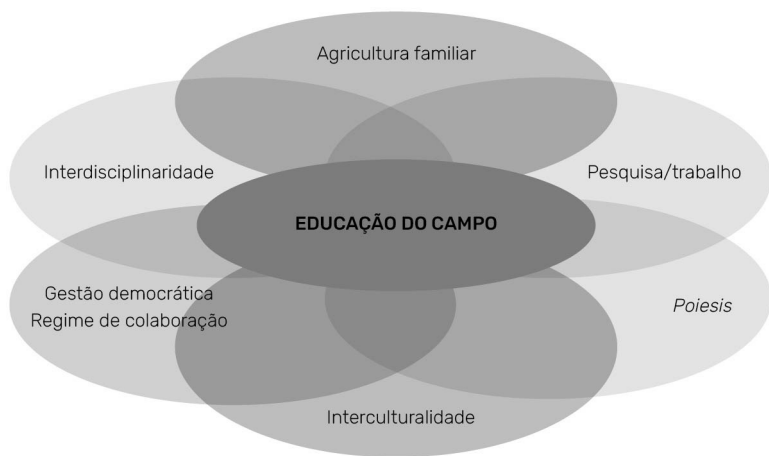
PERÍODO	DISCIPLINAS				
1º	Produção de Texto Científico	Introdução a Filosofia	Sociologia Geral	Introdução à Psicologia da Educação	História da Educação I
2º	Sociologia da Educação	Psicologia da Educação I	Filosofia da Educação	Introdução à Pesquisa Educacional	História da Educação II
3º	Biologia Aplicada à Educação	Psicologia da Educação II	Alternativas de Educação do Campo	Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental	Didática
4º	Avaliação da Aprendizagem	Introdução a Educação Especial	Arte Educação I	Introdução à Educação Infantil	A questão Agrária no Brasil
5º	Alfabetização I	Educação Psicomotora na Infância	Arte Educação II	Matemática I (conteúdo e metodologia)	Realidade e Perspectivas na Educação Brasileira
6º	Alfabetização II	Ciências Físicas e Biológicas I (conteúdo e metodologia)	História (conteúdo e metodologia)	Matemática II (conteúdo e metodologia)	A Educação para o Cooperativismo no Campo
7º	Ciências Físicas e Biológicas II (conteúdo e metodologia)	Português (Conteúdo e Metodologia).	Geografia (conteúdo e metodologia)	Bases Psicossociais da Educação de Jovens e Adultos	Portadores de necessidades educativas especiais: desenvolvimento e aprendizagem
8º	Estágio I – Educação Infantil e 1ª a 4ª séries				



**EDUFES**  
EDITORA

# Apêndice

Currículo da educação do campo como práxis da *poiesis*





**EDUFES**  
EDITORA



# Índice remissivo

## A

acampamento 21, 36, 70, 71, 73, 79, 80, 82, 83, 94, 95, 97, 100, 102, 103, 111, 112, 113, 122, *ver também* assentamento

África 23, 42, 44, 179, 185, 186, 189

agricultura familiar 13, 25, 172, 173, 174, 175, 177

agroecologia 25, 175, 177

agronegócio 15, 52, 82, 86, 92, 97, 106, 108, 128, 131, 136, 147, 148, 174, 175

Alemanha 29

Altenhofen, Cleo Vilson 53

América Latina 23, 42, 179, 185, 186, 188, 189, 213

Andrade, Patrícia Gomes Rufino 30

Aracruz 27, 183, 188

assentamento 21, 25, 35, 36, 40, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 83, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 132, *ver também* acampamento

Associação Nacional de Educação (Ande) 117

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) 117

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) 117

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) 117

## B

biblioteca 112, 114, 173, 206

Brandão, Carlos Rodrigues 12, 32, 56

## C

campesino 22, 24, 34, 67, 78, 79, 86, 91, 95, 105, 114, 118, 120, 121, 128, 139, 140, 142, 144, 152, 173, 174, 175, 176, *ver também* camponês

camponês 30, *ver também* campesino

capixaba 17, 28

Caribe 23, 186, 190

carreira 174

Centro de Educação 26

- Centro Estadual de Educação Agroecológica do Estado do Espírito Santo (Ceier) 25, 135
- cidade 14, 22, 49, 66, 67, 76, 78, 85, 86, 92, 102, 107, 129, 130, 132, 133, 134, 143, 146, 150, 169, 171, 189, 216
- cigano 52, 106
- classe multisseriada 25, 26, 30, 37, 39, 46, 50
- classe trabalhadora 22, 44, 46, 51, 58, 107, 127, 167
- colaboração 12, 17, 21, 23, 52, 56, 176
- Colatina 25, 27, 126
- Coleção Educação e Culturas 30
- coletivo 14, 15, 20, 32, 174, 175, 176
- Colômbia 189, 192
- Comissão de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces) 51
- Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) 52
- concurso público 15, 174
- conhecimento 17, 20, 24, 35, 40, 43, 49, 57, 58, 60, 61, 75, 87, 88, 92, 95, 97, 98, 103, 106, 107, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 180, 188, 191, 192, 193, 194, 200, 201, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) 90
- Conselho de Secretários de Estaduais de Educação (Consed) 90
- Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) 34
- Constituição 15
- convênio 35, 42, 58, 69, 74, 75, 76, 84, 87, 89, 91, 102, 105, 114, 115, 116, 128, 179, 181, 195, 196, 204, 228, 232
- criança 13, 55, 56, 67, 85, 111, 128, 136, 150, 188, 193, 195, 220
- cultura 16, 17, 20, 23, 30, 37, 38, 135, 167, 173, 174, 189
- cultura e língua autóctones 23, 44, 106
- D**
- decreto 106
- democracia 31, 186
- desenvolvimento 22, 27, 44, 52, 60, 63, 76, 88, 120, 127, 128, 131, 133, 136, 139, 141, 142, 143, 145, 151, 152, 158, 159, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 175, 181, 182, 185, 186, 192, 195, 196, 209, 212, 217, 221, 224
- desigualdade social 43, 44, 45, 82, 107, 108, 110, 111, 131, 147, 156
- dialética 25, 30, 39
- diálogo 25, 43, 56, 57, 82, 173, 176
- direito social 15, 21, 22, 35, 48, 78, 80, 86
- ditadura militar 12, 14, 66
- diversidade 17, 18, 23, 25, 173

- documentário 51
- doutorado 17, 187, 235, 236
- E**
- educação 11, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236
- educação de base 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 231, 232
- educação do campo 18, 21, 22, 23, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 46, 50, 51, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 71, 73, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 90, 92, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 105, 108, 114, 117, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 162, 163, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 195, 233, 234, 235, 236
- educação infantil 41, 65, 70, 95, 103, 111, 129, 136, 140, 169, 236
- educação popular 15, 17, 23, 24, 26, 32, 95
- educador de base 209, 215, 222
- educador sem-terra 85, 93, 97, 102, 107, 110, 111, 114, 120
- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) 117
- ensino fundamental 41, 68, 70, 74, 91, 96, 112, 115, 136, 137, 138, 140, 195, 200, 203
- ensino médio 29, 41, 70, 87, 136, 138, 140
- ensino superior 15, 27, 28, 90, 91
- escola 13, 14, 15, 17, 24, 30, 37, 38, 39, 46, 71, 136, 137, 138, 173, 174, 176
- Escola Família Agrícola (EFA) 25, 50, 72
- especialização 14, 15, 50, 77, 215
- êxodo rural 14
- extensão 16, 18, 25, 68

## F

faculdade 15  
Faundez, Antônio 23, 51, 217  
Fichtner, Bernd 29  
Foerste, Erineu 13, 17, 21, 27, 29  
formação continuada 26, 30, 37, 173  
formação inicial 173, 174, 177  
Freire, Paulo 99, 187

## G

governo 21, 27, 29, 50, 78, 87, 197  
guarani 25, 181, 183, 188, 189, 195, 198,  
199, 201, 204, 219, 227

## H

hegemonia 30, 39  
história 13, 14, 28, 29, 90, 135, 172, 176, 192  
homem 56, 58, 111, 129, 140, 142, 143,  
145, 146, 148, 149, 154, 160, 165, 166,  
170, 174, 176

## I

igualdade 16  
imagem 234  
indígena 20, 23, 26, 29, 34, 38, 42, 50,  
52, 55, 56, 78, 106, 107, 119, 125,  
127, 130, 135, 136, 138, 141, 144, 147,  
152, 183, 187, 188, 189, 191, 192, 195,  
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204,  
219, 220, 225, 226, 227, 233, 235  
infraestrutura 61, 63, 67, 89, 93, 115, 173  
Instituto de Pesquisa Educacional (IPE)  
23, 51, 181, 183, 199, 203, 219

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)  
26, 27, 46

Instituto Nacional de Colonização e  
Reforma Agrária (Incra) 22, 25,  
65, 76, 77, 78, 85, 102, 115, 116, 127  
Instituto para o Desenvolvimento da  
Educação de Adultos (Ideia) 23, 45,  
51, 179, 183, 185, 187, 188, 189, 190,  
191, 204, 210

intelectual 11, 174  
interculturalidade 23, 57  
interdisciplinaridade 20, 23, 163, 164,  
204, 208, 211, 217, 220, 221, 228  
interinstitucional 43

## J

jovem 13, 14, 40, 41, 55, 56, 70, 86, 95,  
126, 127, 128, 138, 139, 140, 185, 186,  
187, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 201,  
204, 206, 209, 212, 218, 225

## L

laboratório 173  
latifúndio, *ver* agronegócio  
*lato sensu* 15, 196, 222, 227  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
Nacional (LDB) 25, 41, 80, 129,  
134, 137  
licenciatura 14, 26, 28, 36, 47, 50, 78, 88,  
89, 102, 107, 115, 118, 121, 123, 140,  
200, 202, 226

livro 11, 13, 18, 21, 30, 33, 36, 49, 114, 115,  
122, 132, 150, 191, 199, 220, 233, 237

## M

magistério 28, 68, 174, 183, 188, 198,  
199, 200, 226, 227

Mateos, Antonio Sánchez 207

Medellín 51, 181, 182, 184, 189, 192, 195,  
204, 206, 209, 210, 211, 227

memória 25, 30, 200, 220, 234, 235

Merler, Alberto 30

mestrado 15, 17, 46, 215, 235

Ministério da Educação (MEC) 22, 25,  
26

Moreto, Charles 31, 55

Movimento de Educação Promocional  
do Espírito Santo (Mepes) 42, 50,  
78, 125

Movimento de Pequenos Agricultores  
(MPA) 42, 50, 72, 78, 125, 129

Movimento dos Trabalhadores Rurais  
Sem-Terra (MST) 21, 22, 35, 42, 45,  
69, 78, 125, 126

Mugrabi, Edivanda 23, 195, 200, 214,  
217

mulher 56

## N

Núcleo de Educação de Jovens e Adul-  
tos (Neja) 51

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
(Neab) 51

## O

Oliveira, Edna Castro de 27

organização não governamental (ONG)  
42, 179, 197, 211, 216

## P

parceria 14, 22, 27, 30, 33, 34, 36, 39, 42,  
43, 44, 45, 46, 50, 51, 56, 57, 59, 60,  
64, 65, 68, 69, 73, 75, 77, 78, 80, 81,  
83, 90, 91, 99, 105, 107, 115, 116, 117,  
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,  
126, 127, 128, 179, 181, 182, 184, 186,  
187, 188, 189, 190, 197, 199, 201, 205,  
206, 207, 208, 213, 215, 218, 219, 222,  
227, 228, 232, 233, 234, 235, 237

pedagogia da terra 18, 21, 22, 26, 35, 39,  
56, 86, 119, 167

pedagogia do oprimido 45

pedagogia do texto 186, 187, 200, 212

pescador 52, 141

pesquisa 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 41, 44,  
48, 49, 55, 57, 61, 62, 77, 78, 80, 83,  
90, 95, 101, 104, 106, 117, 118, 119,  
120, 124, 127, 136, 140, 163, 164, 168,  
175, 180, 181, 182, 185, 195, 200, 201,  
203, 210, 213, 214, 218, 226, 227,  
228, 230, 231, 232, 233, 234

Pezzin, Josimara 18

política pública 16, 18, 22

pomerano 25, 30, 34, 38, 49, 51, 52, 56,  
106, 125, 136, 141, 144, 147, 152, 233,  
234, 235, 236

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 42, 52, 53, 179, 182, 187, 197, 203, 210, 231, 232

pós-graduação 45, 91, 103, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 213, 218, 222

povo 13, 15, 17, 24, 34, 43, 44, 48, 50, 51, 56, 106, 107, 129, 130, 131, 134, 144, 149, 150, 154, 169, 170, 171, 183, 192, 195, 220, 226, 233, 234, 235

práxis 16, 26, 35, 40, 41, 43, 84, 85, 107, 110, 111, 146, 166, 168, 177, 195

professor 14, 18, 27, 29, 32, 51, 56, 174, 184, 235

professor sem-terra 18, 40

profissional 13, 15, 46, 174

Programa de Formação de Formadores de Educação de Base 42

Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes 36, 39, 40, 49, 50, 55, 91, 102, 125, 187, 195, 200, 201

Programa Escola da Terra 26, 46, 79

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) 21, 22, 25, 51, 57, 59, 62, 65, 69, 74, 76, 78, 85, 115, 116, 118, 126, 127, 128

Programa Nacional em Educação do Campo (Pronacampo) 22, 26, 79

## Q

quilombola 20, 25, 34, 42, 50, 52, 56, 78, 106, 107, 119, 125, 127, 136, 138, 141, 144, 147, 149, 152, 233

## R

rede colaborativa 25

reforma agrária 20, 21, 25, 40, 127, 147

Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes) 42, 50, 125

resistência 14, 30, 38, 43, 45, 56, 92, 105, 120, 143, 146, 153, 235

ribeirinho 25, 42, 52, 56, 106, 107, 125, 127, 136, 141, 147, 149, 233

Rio Doce 20, 27, 28, 56

Rio Grande do Sul 14, 35, 58, 65, 102

roda de conversa 12

## S

Santa Maria de Jetibá 27, 234

São Mateus 27, 28, 69, 86

São Paulo 68

Sapê do Norte 28

Schubert, Arlete Maria Pinheiro 31

Schütz-Foerste, Gerda Margit 27, 38, 39, 234

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) 26, 50, 78, 79

Secretaria de Estado da Educação (Sedu) 22, 26, 46, 50, 89, 126

Silva, Roberto da 53

sociedade 12, 16, 17, 18, 24, 27, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 67, 84, 97, 98, 102, 106, 110, 117, 120, 121, 123, 124, 131,

132, 133, 134, 141, 143, 145, 150, 152,  
153, 154, 155, 158, 159, 161, 162, 166,  
167, 169, 171, 185, 193, 201, 205, 228  
sustentabilidade 25, 177

## T

terra 18, 30, 35, 36, 39, 40, 44, 51, 56, 57,  
59, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 80, 82,  
83, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 101,  
106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119,  
120, 121, 123, 127, 128, 129, 134, 141,  
142, 143, 144, 145, 148, 167, 168, 170,  
171, 172, 173, 174, 175, 176, 199

terreiro 52

território 14, 28, 39, 55, 57, 67, 111, 143,  
144

trabalhador rural 59, 61, 66, 81, 97, 98,  
102, 116, 124, 127, 132, 149

trabalhador rural sem-terra 34, 60, 61,  
66, 67, 73, 85, 92, 94, 97, 98, 102,  
104, 105, 107, 108, 110, 113, 116, 119,  
120

trabalho 13, 15, 16, 17, 20, 23, 25, 50,  
78, 122, 174, 175, 177, 178, 189, 222

tupiniquim 31, 181, 183, 188, 189, 192,  
195, 198, 199, 201, 203, 204, 219,  
220, 226, 227, 235

## U

União Nacional dos Dirigentes Muni-  
cipais de Educação (Undime) 46,  
50, 89

universidade 11, 15, 16, 17, 26, 27, 30,  
51, 56, 68, 91, 233

Universidade de Brasília (UnB) 51, 59,  
126, 127

Universidade Federal do Espírito Santo  
(Ufes) 16, 17, 18, 23, 25, 26, 29, 36,  
46, 49, 50, 51, 68, 86, 87, 91, 93, 119,  
120, 121, 187

## V

vida 13, 14, 20, 21, 172, 175, 176, 195, 201

Vitória 22, 27, 187, 189

## Z

Zen, Elieser Toretta 18

As experiências de parceria na e com a universidade aqui analisadas registram contradições concretas em diferentes contextos, com tensionamentos e possibilidades de superação via práticas colaborativas interinstitucionais no processo de produção de conhecimento em educação.

O primeiro capítulo avalia o curso Pedagogia da Terra e traz as dimensões da educação na reforma agrária, fundada e conduzida pelo MST. A educação do campo se define como práxis para promoção de educação intercultural como direito social coletivo para todos na cidade e no campo.

No segundo capítulo são discutidos os estudos realizados para a construção do Currículo Básico Comum da Sedu. O eixo educação do campo foi incluído pela primeira vez na agenda da gestão educacional estadual, para incrementar o que dispõem a Constituição e a LDB.

O capítulo final analisa o Programa de Formação de Formadores de Educação de Base, proposto pelo Idea em parceria com a Ufes, a PUC-SP, ONGs, setores da administração governamental e movimentos sociais na América Latina e África.



**Erineu Foerste** é graduado em Letras, doutor em Educação, com pós-doutorado em Pedagogia Social, professor titular da Ufes e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi professor visitante na Universidade de Augsburg na Alemanha. Fundador e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Publicou *Parceria na formação de professores* (Cortez, 2005), *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação* (Edufes, 2012; Appris, 2020), *Educação do campo, culturas e parcerias* (Appris, 2020).



Este livro resulta de pesquisas que podem contribuir em discussões de processos interinstitucionais, para produção de conhecimentos na área de educação. Avalia três experiências concretas de parceria que reforçam críticas antigas e introduzem novas (ou renovadas e ressignificadas) dimensões analíticas em relação à antinomia teoria-prática, quando se trata de pensar a educação (e não somente a escola) e a universidade, em cujos movimentos a formação inicial e a formação continuada de educadores são problematizadas. Evidenciam-se práticas curriculares, seus discursos e fronteiras a partir de outros sujeitos e suas palavras. São promovidos diálogos interculturais a partir das palavras de trabalhadores rurais sem-terra, povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, povo tradicional pomerano, agricultores familiares, que poucas vezes puderam adentrar espaços acadêmicos constituídos de produção e socialização de conhecimentos.